

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANNE PATRICIA GÓES

REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS:
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NOVAS DISPOSIÇÕES OU
A MESMA GOVERNAMENTALIDADE NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

CURITIBA

2021

ANNE PATRICIA GÓES

REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS:
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NOVAS DISPOSIÇÕES OU
A MESMA GOVERNAMENTALIDADE NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Paulo Pooli.

CURITIBA
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Góes, Anne Patricia.

Referencial Curricular de São José dos Pinhais : Campos de
Experiências novas disposições ou a mesma governamentalidade na
educação das crianças / Anne Patricia Góes. – Curitiba, 2021.
205 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Paulo Pooli

1. Educação – São José dos Pinhais (PR) – Currículos. 2. Educação
infantil. 3. Pedagogia – Metodologia. 4. Práticas pedagógicas. I. Título. II.
Universidade Federal do Paraná.

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **ANNE PATRICIA GÔES** intitulada: **REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS: CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NOVAS DISPOSIÇÕES OU A MESMA GOVERNAMENTALIDADE NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS**, sob orientação do Prof. Dr. JOÃO PAULO POOLI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Maio de 2021.

Assinatura Eletrônica

26/05/2021 13:57:14.0

JOÃO PAULO POOLI

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

06/07/2021 14:36:03.0

LUCIA HARDT

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA)

Assinatura Eletrônica

31/05/2021 20:12:01.0

VALERIA MILENA ROHRICH FERREIRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico este estudo àqueles que se permitem pensar de modo diferente, afastando-se das tradicionais pesquisas que buscam consolidar ou propor adequações e soluções ao que está posto pelo discurso pedagógico, àqueles que têm a coragem de estranhá-lo e confrontar suas explicações a fim de compreender a configuração deste discurso para buscar outros caminhos.

AGRADECIMENTOS

Chegou o momento de agradecer a todos que contribuíram, de forma direta ou indireta, para a concretização deste sonho. Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade desta experiência singular, irrepetível, a qual me atravessou, me tocou, me colocou em risco e em muitos momentos à prova de mim mesma.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. João Paulo Pooli por acreditar em meu potencial, por compartilhar seu conhecimento, pelas inúmeras problematizações. Enfim, por apresentar outro modo de pensar minha realidade. Sou muito grata por nossos caminhos terem se cruzado, admiro-o muito.

Agradeço à banca examinadora, professoras Valéria Milena e Lúcia Hardt, pela atenção e pelas contribuições acrescentadas a esse estudo.

À minha amiga Ana Gabriela Borges Simões, minha inspiração neste sonho acadêmico.

Também sou grata à Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais por ter autorizado a realização desta pesquisa, à minha diretora e amiga Patricia De Pieri Zilliotto pelo incentivo e pela parceria e às participantes da pesquisa.

Às minhas amigas, parceiras de linha de pesquisa, Cristiane de Souza Britto e Vânia Lúcia Pereira Cintra Sangaletti, que foram um presente deste mestrado e estiveram presentes durante todo este percurso me apoiando, me incentivando a prosseguir mesmo com os medos, as angústias e dificuldades. Vocês foram meu ponto de apoio, sem vocês, talvez esse sonho não teria se concretizado.

Gratidão à Milena Liz, Patrícia Celli e Daniele Schulchaski, pela acolhida na minha chegada ao mestrado, pelas trocas de opiniões, discussões e ideias profícuas acerca desta pesquisa.

Ao meu esposo, Jeferson pelo apoio durante este percurso. À minha querida filha Isadora, pela compreensão do tempo que não pude estar presente. À minha cunhada Jaqueline por me incentivar e pelo cuidado com a Isadora enquanto eu estava nas aulas presenciais. À minha amiga Manu que coincidentemente veio me visitar no dia da prova para o mestrado e já de imediato acreditou e me fez acreditar que eu realizaria este sonho.

Aos meus pais, Arlete e Neuton, pela minha vida e pelos seus ensinamentos. Por sempre estarem presentes, apoiando-me e incentivando-me a superar todos os obstáculos com persistência e determinação para realizar todos os meus sonhos.

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.

(LARROSA, 2014, p. 71)

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo problematizar o Referencial Curricular de São José dos Pinhais, mais precisamente, analisar como material empírico o dispositivo pedagógico CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS (arranjo curricular da Educação Infantil) enquanto conjunto de estratégias e práticas de controle e regulação das crianças na pré-escola. Inicialmente apresentou-se a invenção da Pedagogia Moderna e seus fundamentos a partir das obras Didática Magna e Escola da infância de Jan Amos Komensky (Comenius). Por meio da genealogia, é possível visualizar como a ordem discursiva da modernidade na educação escolar, ainda hoje na contemporaneidade, se faz presente como um conjunto de documentos e legislações que instruem, orientam e configuram diretrizes e práticas educativas escolares. Sobre a educação das crianças, foi versado acerca da inserção da infância em discurso, dos modelos pedagógicos e da configuração da educação infantil. Em seguida, foi apresentada a fabricação do currículo escolar como dispositivo de regulação e descritas as configurações curriculares da Educação Infantil do município. A pesquisa é de abordagem qualitativa, fundamentada na metodologia configuracional-processual de Norbert Elias. Para a análise do material empírico, foram utilizadas a caixa de ferramentas do filósofo francês Michel Foucault, especialmente os conceitos-ferramentas: dispositivo e governamentalidade, e também as contribuições dos estudos de Norbert Elias. A partir do material empírico analisado, evidenciaram-se os propósitos pedagógicos do Referencial Curricular, tecendo relações com o ideal pansófico de Comenius: *Ensinar tudo a todos* e seus princípios, uma vez que estes ainda se fazem presentes, possibilitando o funcionamento da maquinaria escolar na contemporaneidade, homogeneizando e individualizando os sujeitos escolares. Problematizou-se a criança como centro do processo educativo, que através das pedagogias psicológicas, capturam-se interesses, necessidades, gostos e preferências das crianças para regular suas condutas. Também, ponderou-se sobre o desenvolvimento integral infantil como sendo natural, espontâneo, quando, na realidade, é pensado, planejado e projetado a fim de produzir determinadas subjetividades. Apresentou-se ainda a concepção de Campos de Experiências segundo o Referencial Curricular e empreenderam-se algumas problematizações, considerando que estes campos conduzem o trabalho pedagógico na Educação Infantil e são pautados em práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias das crianças mediadas pelo professor, em que reverbera o discurso da criança como centro do processo pedagógico, que sob a ótica foucaultiana é compreendido como potente estratégia de governo da infância. Ao serem problematizados os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento dos Campos de Experiências, suas práticas foram desnaturalizadas por meio da presença de tecnologias do eu, poder disciplinar, regimes de verdade, relações de poder-saber, mostrando seus efeitos. Em vista disso, o discurso dos campos de experiências, embora considerado inovador e flexível, opera no governo da infância e produz efeitos nos sujeitos escolares. Ao tornar visíveis táticas, estratégias e técnicas que se entrelaçam nas práticas dos campos de experiências, podem-se visualizar determinados espaços de liberdade ou margens de manobra, possibilitando interpretações mais realistas e quiçá modos diferentes de se pensar as práticas pedagógicas para e com as crianças.

Palavras-chave: Pedagogia moderna. Educação Infantil. Campos de experiência. Dispositivo de governamentalidade.

ABSTRACT

This dissertation aimed to discuss the Curriculum Standards of São José dos Pinhais. More precisely, aimed to analyze, as an empirical material, the pedagogical device named FIELDS OF EXPERIENCES (a curriculum arrangement for early childhood education) as a range of strategies and practices for the control and regulation of children at pre-school age. For this purpose, I initially presented the invention of the Modern Pedagogy and its foundations based on two publications, namely, *Didactica Magna* and *School of Infancy*, both by Jan Amos Komensky (Comenius). Through a chronological approach, it is possible to observe how the discursive order of modernity in school education is today still present as a range of documents and laws that instruct, guide and configure school guidelines and educational practices. Considering the education of children, I reflected about the insertion of childhood in the discourses, about the pedagogical models and the configuration of early childhood education. Next, I presented the construction of the school curriculum as a regulatory device and were described the curricular configurations of Early Childhood Education in the municipality. The research has a qualitative approach, based on Norbert Elias's configurational procedural methodology. For the analysis of the empirical content, it was used the French philosopher Michel Foucault's concept of tool-box, especially the following tool-concepts: device and governmentality. It were also used the contributions of Norbert Elias' studies. From the empirical material analyzed, the pedagogical purposes of the Curriculum Standards were evidenced, pointing relations to the Comenius's pansophical ideal: to teach everything to everyone, considering that these principles are still present today, enabling the functioning of the school machinery in contemporaneity, individualizing and homogenizing individuals at school age. I reflected on the child as the center of the educational process, which through the psychological pedagogies captures children's interests, needs, tastes and preferences to regulate their behavior. Also, I weighed about the integral child development as being natural and spontaneous, when in reality, as I point, it is thought, planned and projected in order to produce certain subjectivities. The conception of Fields of Experiences according to the Curriculum Framework was also presented, followed by some reflections, considering that these fields conduct the pedagogical work for the early childhood education and are guided by practices open to the children initiatives, desires and forms, mediated by the teacher, in which the child's discourse reverberates as the center of the pedagogical process. Considering the Foucaultian perspective, this process can be understood as a powerful strategy for the childhood age governmentality. When problematizing the objectives of the learning and development of the Fields of Experience, its practices ended up denaturalized through the presence of technologies of the self, disciplinary power, regimes of truth, power-knowledge relations, evincing its effects. In light of this, the discourse of fields of experience, although considered innovative and flexible, operates in the governmentality of childhood and produces effects on school individuals. By making visible tactics, strategies and techniques, interlaced in the practices of the fields of experience, certain spaces of freedom or margins for maneuver can be visualized, allowing more realistic interpretations and perhaps different ways of thinking the pedagogical practices for and along with children.

Keywords: Modern pedagogy. Early childhood education. Fields of experience. Governmentality device.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – DAS DIMENSÕES	121
FIGURA 2 - PADRÃO BÁSICO DE UMA VISÃO EGOCÊNTRICA DA SOCIEDADE	128
FIGURA 3 - FIGURA 4 - REPRESENTAÇÃO DE INDIVÍDUOS INTERDEPENDENTES [FAMÍLIA, ESTADO, GRUPO, SOCIEDADE ETC]	129
FIGURA 4 – SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS.....	161
FIGURA 5 - ESTRATÉGIAS POSSÍVEIS PARA ESTIMULAR A INTERAÇÃO	165

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO: ENSINAR TUDO A TODOS	101
QUADRO 2 - O AGIR E O RITMO DA CRIANÇA: PEDAGOGIAS PSICOLÓGICAS	104
QUADRO 3 - PRINCÍPIOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO (BNCC)	106
QUADRO 4 - DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS SUJEITOS	108
QUADRO 5 - GRUPOS ETÁRIOS x SUJEITOS DO DESENVOLVIMENTO	109
QUADRO 6 - INTERAÇÕES E BRINCADEIRA: VIGILÂNCIA CONSTANTE	111
QUADRO 7 - DIFERENÇA ENTRE CRIANÇAS E ALUNOS	113
QUADRO 8 - CONCEPÇÃO DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	116
QUADRO 9 - CONCEPÇÃO DA PROFISSIONAL SOBRE CURRÍCULO A PARTIR DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	119
QUADRO 10 - PENSAR, SER E AGIR	122
QUADRO 11 - CONCEITO DE EXPERIÊNCIA	123
QUADRO 12 - CAMPO DE EXPERIÊNCIA O EU, O OUTRO E O NÓS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	131
QUADRO 13 - PRÁTICAS DE AUTONARRAÇÃO	133
QUADRO 14 - PREMISSAS ACERCA DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	135
QUADRO 15 - DISCIPLINAMENTO/GOVERNAMENTO DO CORPO INFANTIL... ..	136
QUADRO 16 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	138
QUADRO 17 - PREMISSAS DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	143
QUADRO 18 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	145
QUADRO 19 - CAMPO DE EXPERIÊNCIA ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	147
QUADRO 20 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	148
QUADRO 21 - ORIENTAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ESCRITA	151

QUADRO 22 - LINGUAGEM ORAL, LEITURA E ESCRITA	153
QUADRO 23 - APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	154
QUADRO 24 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.....	155
QUADRO 25 - CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS VERSUS DISCIPLINAS.....	158
QUADRO 26 - O PAPEL DO EDUCADOR/PROFESSOR.....	165
QUADRO 27 - ATUALIZAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CMEI A PARTIR DO REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL E A TEORIA DA COMPLEXIDADE	173

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCSJP	Referencial Curricular de São José dos Pinhais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA MODERNA	22
2.1 A INVENÇÃO DA PEDAGOGIA	22
2.2 COMENIUS E A DIDÁTICA MAGNA	25
3 A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS	40
3.1 A INSERÇÃO DA INFÂNCIA EM DISCURSO	40
3.2 OS MODELOS PEDAGÓGICOS	45
3.3 A CONFIGURAÇÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	47
3.3.1 <i>A configuração da Educação Infantil no Brasil</i>	52
3.3.2 <i>A configuração da Educação Infantil na rede municipal de São José dos Pinhais</i>	58
4 O CURRÍCULO ESCOLAR	62
4.1 A FABRICAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR	62
4.2 O CURRÍCULO ESCOLAR COMO DISPOSITIVO DE REGULAÇÃO: GOVERNAMENTALIDADE	71
4.3 CONFIGURAÇÕES DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	75
5 PERCURSO METODOLÓGICO E FERRAMENTAS DE ANÁLISE	86
5.1 DO PERCURSO METODOLÓGICO	86
5.2 DAS FERRAMENTAS DE ANÁLISE DAS EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS	91
5.3 AMBIENTE DA PESQUISA	95
6 REFERENCIAL CURRICULAR: CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E SEUS EFEITOS	97
6.1 REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS: DISCURSO DE REGULAÇÃO ..	99
6.2 CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS COMO DISPOSITIVO DE REGULAÇÃO: GOVERNAMENTALIDADE	115
6.2.1 <i>Primeiro bloco – Configurando subjetividades infantis</i>	128

6.2.2 Segundo bloco – A apropriação dos meios de orientação para viver (sobreviver) em sociedade: autogoverno	142
6.2.3 Os campos de experiências e o professor	164
6.2.3.1 A Teoria da Complexidade e os campos de experiências	171
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS.....	186
APÊNDICE 1 – CARTA CONVITE	201
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	202
APÊNDICE 3 – INSTRUMENTO DE PESQUISA	204

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo problematizar¹ o Referencial Curricular de São José dos Pinhais, mais precisamente analisar como material empírico o dispositivo pedagógico CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS (arranjo curricular da Educação Infantil) enquanto conjunto de estratégias e práticas de controle e regulação das crianças na pré-escola². Para essa análise, é necessário inserir tanto o Referencial Curricular como seus dispositivos na ordem discursiva da pedagogia moderna, partindo do pressuposto de que o discurso pedagógico³ que configura a organização da educação infantil tem como referência os fundamentos da pedagogia moderna, elaborados por diversos autores, mas principalmente por Jan Amos Komesnky, na versão latinizada Comenius, que tem suas obras amplamente divulgadas e analisadas na maioria dos cursos de formação de professores.

Embora Comenius tenha vivido, sentido e escrito em sua época a partir da genealogia⁴, é possível visualizar como a ordem discursiva da modernidade na educação escolar, ainda hoje na contemporaneidade, se faz presente como um conjunto de documentos e legislações que instruem, orientam e configuram diretrizes e práticas educativas escolares. A análise considera o discurso pedagógico construído nas obras *Didática Magna* e *Escola da Infância* de Comenius como discurso de referência para problematizar o Referencial Curricular e os Campos de Experiência, utilizando algumas ferramentas analíticas de Michel Foucault e Norbert Elias para este fim.

¹ Problematização – [...] é o movimento pelo qual alguém se separa do que faz, de forma a estabelecê-lo como um objeto de pensamento e a refletir sobre ele como um problema. Um objeto de pensamento como problema não carrega “bagagem” (i.e., teoria anterior, pressuposições e possibilidades ou indicações de soluções). Questionar significados, condições e metas é ao mesmo tempo liberdade em relação ao que se faz. Um sistema de pensamento seria uma história de problemas ou uma problematização. Envolveria o desenvolvimento de um conjunto de condições nas quais possíveis respostas pudessem ser propostas. Mas não se apresentaria como solução ou resposta. (MARSHALL, 2008, p. 31). De acordo com Foucault, é “tornar difíceis os gestos fáceis demais” (1994, p. 179).

² Modalidade que atende crianças de 4 e 5 anos. Conforme a Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), as crianças brasileiras devem ser matriculadas na educação básica a partir dos quatro anos de idade.

³ Discurso pedagógico: opera fixando uma verdade e formas de se aderir a ela, e por meio de seus enunciados produz os sujeitos aos quais fala, isto é, determinados modos de ser estudante/aluno e professor. Este discurso configura o currículo e por meio do currículo adquire *status* de verdade, do que deve ser seguido, cumprido. O currículo produz relações de saber-poder, inclusive é produzido por elas e nelas, operando e articulando jogos de poder e vontades de saber nas escolas com o objetivo de produzir um determinado tipo de sujeito.

⁴ Genealogia: “[...] método – especial de pensar, de narrar, de problematizar e de (re)construir o passado, levando em conta que tudo o que acontece na vida social está atravessado por relações de poder” (VEIGA-NETO, 2004, p. 68). Para mais detalhes, ver capítulo 4, página 60 e para aprofundamento acerca da genealogia, vide Foucault (1982) e Veiga-Neto (2016).

Essa investigação busca alternativas para pensar o discurso pedagógico de um modo um pouco afastado das tradicionais análises que somente buscam formas de consolidar, arrumar, adequar, criticar diretrizes e normatizações ou suas adaptações a situações educativas específicas. Mais do que isso,

Pensar diferente o campo da educação pode passar por pensar diferente suas concepções, estranhar suas práticas e confrontar suas explicações. Não procura consolidar as verdades historicamente estabelecidas pelo campo-filosófico, e muito menos comprovar hipóteses pela repetição das evidências. Porque uma professora considera que suas práticas 'dão certo', isso não significa automaticamente que elas sejam verdadeiras. Quanto mais algo 'dá certo', mas você pode estar enganado. Afastar-se um pouco do que se faz, pensando as práticas como problemas, possibilita abrir um campo para novas propostas que não significam soluções, mas outros caminhos (POOLI, 2020).

Ao problematizar o Referencial Curricular⁵ e as práticas propostas nos Campos de experiências⁶, não se procura um currículo melhor, mas sim desnaturalizar um tipo de pensamento pedagógico instituído e configurado para a produção de sujeitos escolarizados. A problematização possibilita tornar visíveis as estratégias, os sentidos e os efeitos de tais práticas que reverberam na fabricação de determinadas subjetividades circunscritas nos padrões sociais, ou seja, “mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê” (FOUCAULT *apud* VEIGA-NETO, 2012, p. 277). Isso pode abrir outras possibilidades de se pensar sobre as práticas pedagógicas propostas para e com as crianças.

Minha aproximação com a temática do currículo e da educação das crianças tem relação com as minhas experiências profissionais. Sou graduada em Pedagogia, atuo na educação há mais de 18 anos e no cargo de pedagoga da rede municipal de São José dos Pinhais há 15 anos. Lembro-me de que logo ao chegar nas primeiras instituições para trabalhar, privada e pública, como professora recém-graduada, perguntava inicialmente sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o qual contempla o currículo e que nortearia meu trabalho docente, e de modo quase indiferente, os profissionais me respondiam que o PPP estava na secretaria da escola, que eu

⁵ O Referencial Curricular de São José dos Pinhais (RCSJP, 2019) é um documento que, em consonância com a legislação nacional, direciona o trabalho pedagógico a ser realizado nas unidades municipais de ensino a partir de concepções, diretrizes, orientações aos profissionais – mais detalhes na seção 4.2 Configurações do Currículo da Educação Infantil de São José dos Pinhais.

⁶ Campos de Experiências: “São um arranjo curricular que organiza e integra brincadeiras, observações, interações que acontecem na rotina da creche/escola. Dão intencionalidade para as práticas pedagógicas e colocam a criança no centro do processo” (MEC, 2018, p. 11) – mais detalhes na subseção 3.3.1 Configuração da Educação infantil no Brasil.

deveria falar com a pedagoga, ou ainda que tal projeto estava em construção. Enfim, sentia que o PPP não era de conhecimento de toda a equipe, ou que não era compreendido como um mecanismo capaz de proporcionar à escola condições de se planejar, buscar meios, reunir pessoas e recursos para a efetivação de um projeto de educação como eu havia aprendido na universidade.

Quando assumi o concurso no cargo de pedagoga no Ensino Fundamental, ao chegar à primeira escola em que fui lotada, uma de minhas primeiras ações foi querer saber sobre o Currículo Municipal e o PPP com a intenção de conhecer a escola, sua clientela, como também para me integrar ao trabalho realizado naquela unidade e desempenhar minha função. Então foi-me entregue, àquela ocasião, o currículo que havia sido elaborado há dois anos (2004), e com base nele, fui estruturando meu trabalho para acompanhar a prática pedagógica desenvolvida na escola, assessorando os professores em seu planejamento com base no PPP e no Currículo Municipal. Alguns anos se passaram, em outras escolas trabalhei, e no ano de 2011, participei de um processo de reformulação do Projeto Político-Pedagógico ao ingressar na Educação Infantil.

No ano de 2015, recordo-me de que era o início de uma nova gestão do Poder Executivo do município e, conseqüentemente, da equipe da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Assim, a atual equipe do Departamento de Educação Infantil tinha como objetivo a elaboração das Orientações Curriculares Municipais da Educação Infantil em conjunto com os profissionais da rede, e seguidamente os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) atualizariam seus PPPs, sob a nomenclatura de Proposta Pedagógica. Isto posto, “na medida do possível”, os CMEIs participaram mediante produções de textos acerca do trabalho pedagógico desenvolvido, a partir de leituras indicadas pela equipe do referido departamento e, de modo semelhante, a equipe do CMEI onde eu já estava trabalhando há dois anos participou da atualização da Proposta Pedagógica. As Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil foram publicadas no ano de 2016 e as Propostas Pedagógicas dos CMEIs foram atualizadas no mesmo ano. Nas experiências de sistematização do currículo, bem como em minha prática de orientação e assessoramento à equipe, sempre compreendi como verdade o que era prescrito nos documentos e seguia orientando o trabalho pedagógico da equipe e mostrando-lhes, de forma linear e prescritiva, a necessidade de suas práticas estarem em consonância com o currículo. Nunca havia me perguntado como era o currículo em outros tempos

e como chegou até o presente. Entretanto, observava que as práticas docentes muitas vezes estavam distantes do que era proposto no currículo e deduzia que isso ocorria porque algumas profissionais tinham alguma resistência ou falta de compreensão da proposta curricular ou qualquer outro motivo. Isso sempre foi uma das minhas preocupações e gerou muita frustração. Nesta direção, partilho a afirmação de Pooli e Ferreira sobre a identidade do pedagogo, que “é sempre atravessada pela angústia e pela tensão entre aquilo que ele acha que deveria fazer como pedagogo [a sua formação] e aquilo que realmente faz” (2017, p. 29).

Agora consigo ter uma certa compreensão, pois entendia o currículo como algo “natural”, “fixo”, “estável” e que precisava ser seguido, algo que sempre “esteve ali” e que de tempos em tempos era necessário fazer sua atualização a partir da legislação e do discurso pedagógico atual, embasados em estudos acerca da educação. Eu não considerava a dinamicidade, as discontinuidades, as dissensões, as relações de poder, as subjetividades e outros fatores que incidem diretamente no currículo. Como Silva nos diz:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2009, p. 15).

Tendo novamente a oportunidade de participar da construção do Referencial Curricular do município, desta vez em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017), e seguidamente da atualização do Projeto Político Pedagógico da unidade em que trabalho em congruência com o Referencial Curricular do município, entendi ser um bom momento para problematizar as práticas propostas pelos Campos de Experiências como dispositivo de regulação das condutas infantis⁷. Como pesquisadora do cotidiano escolar que observa os fatos da realidade e não (mais) como ela “deveria ser”, acredito não ser mais possível discutir ou refletir na superfície, de maneira utópica e até ingênua. No entanto, isso não quer dizer ser contra a legislação vigente ou ter a pretensão de desqualificar tal discurso/dispositivo, pois não escrevo de um lugar privilegiado ou neutro porque também sou produzida pelo discurso/dispositivo que pretendo problematizar, mas

⁷ Mais detalhes ver 4.1 O currículo escolar como dispositivo de regulação: governamentalidade.

quero “[...] pesquisar para recusar a orientação que seguimos e deixar aparecer a diferença, que só pode nascer quando enfrentamos o excesso de otimismo com aquilo que já nos orienta” (HARDT, 2016, p. 04). Ou seja, pensar de outra maneira, colocando em suspeita o que venho acreditando há anos. Julgo interessante a possibilidade de pensar de outro modo, e assim, buscar compreender os efeitos das práticas curriculares da educação infantil para além do cumprimento legal, da função salvacionista⁸ conferida historicamente às instituições de atendimento à infância, ainda presente nos documentos, já que muitos discursos pedagógicos apontam soluções para os problemas ou buscam uma mudança na sociedade por meio da educação.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: o Capítulo 1 – Introdução contempla a apresentação da problemática, justificativa e relação da pesquisadora com a temática; O Capítulo 2 – Os Fundamentos da Pedagogia Moderna traz uma genealogia acerca desses fundamentos consolidados na obra *Didática Magna*, considerável referência genealógica da Pedagogia, como também menciona a obra *Escola da Infância*; desse modo, são demonstradas as significativas contribuições de Comenius ao atual modelo de escola, visto que por meio da implantação de um conjunto de dispositivos discursivos é possível compreender a maioria das disposições pedagógicas atuais. O Capítulo 3 – A educação das crianças abarca o processo de educação das crianças e inicia-se com a inserção da infância em discurso, também trata dos modelos pedagógicos e chega à configuração escolar da educação infantil. O Capítulo 4 – O currículo escolar e suas configurações apresenta uma explanação genealógica a respeito do currículo escolar com a intenção de possibilitar uma compreensão atual sobre ele, e em seguida, versa sobre o currículo escolar como dispositivo de regulação: governamentalidade, passa pelo tratamento sobre o conceito-ferramenta que será utilizado na análise de dados, e finaliza com a configuração do currículo da Educação Infantil e da supracitada modalidade de

⁸ Conforme Chiquito (2014), duas perspectivas são consideradas ao tratar a dinâmica de problematização da infância da didática e das didáticas direcionadas à infância. A primeira está alinhada ao discurso didático do século XVII e, em virtude de sua forte condição religiosa, é designada como “didáticas da salvação”. Já a segunda, *aquela que conhecemos*, baseia-se no “salvacionismo” didático ao pretender na atualidade e para as crianças pequenas, “prescrever modelos, [...] receitar práticas com vistas a uma ‘educação de qualidade’, uma educação como ‘direito das crianças’, a dar uma ‘resposta educativa à diversidade’ [...] a encontrar uma ‘solução’ para a educação” (p. 57). Entre ambas, “o que mais se dá, entre aproximações e distanciamentos, entre continuidades e descontinuidades, é o tom transcendental e religioso das práticas educativas” (idem). Para um melhor detalhamento, ver a Tese de doutoramento do autor: *Infância, didática, salvacionismo: implicações em torno da arte de ensinar em Comenius* (2014).

educação no município de São José dos Pinhais e sua configuração até os dias atuais. O Capítulo 5 – Percurso metodológico e ferramentas de análise descreve o(s) caminho(s) da pesquisa embasado(s) pela metodologia configuracional de Norbert Elias, a análise dos dados fundamentada pelo mesmo autor e pelos conceitos-ferramentas de Michel Foucault e o ambiente da pesquisa. O capítulo 6 – Referencial Curricular: Campos de experiências e seus efeitos apresenta o trabalho empírico analisado e o Capítulo 7 – Considerações Finais, traz as considerações da autora a respeito da pesquisa.

2 OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA MODERNA

Neste capítulo, de modo breve, será tratado acerca da invenção da Pedagogia e na sequência, serão apresentados os fundamentos da Pedagogia Moderna consolidados na obra *Didática Magna*, e demonstradas as significativas contribuições de Comenius ao atual modelo de escola. Também será mencionada a obra *Escola da Infância*, a qual admite a criança como um sujeito composto de particularidades inserido num projeto educativo.

2.1 A INVENÇÃO DA PEDAGOGIA

A Pedagogia como conhecemos hoje, conjunto de saberes que descrevem a maneira de ensinar, as formas de aprendizagem das pessoas, o funcionamento das escolas, os conhecimentos que devem compor o currículo escolar, o trabalho dos professores, entre outros, constituiu-se na Europa a partir do século XVI. Como descreve Veiga-Neto, a “Pedagogia não é algo natural, algo que esteja aí no mundo e que tenha sido descoberto pela razão humana [...] esses saberes têm uma história; e uma história bem recente” (2004, p. 65). Tanto os saberes pedagógicos modernos e suas práticas são construções históricas, como processos históricos, e isso significa que não são naturais e não são biológicos.

A partir do processo de laicização⁹, na primeira metade do século XV, “renasciam” os valores, a estética, os padrões, os ideais e os temas da Filosofia, da Literatura e das Artes greco-romanas para o pensamento europeu, tendo como principais influências os filósofos Aristóteles e Platão. Aristóteles teve grande importância para a transição da Idade Média para a Modernidade. E de Platão foram tomadas diversas compreensões acerca do mundo social e da política que influenciaram significativamente o campo da educação. Tais compreensões situam-se em dois núcleos diferentes, entretanto interligados: um de natureza metafísica e o outro de natureza política. Nesta direção, a criança deve ser guiada à maioridade racional:

⁹ Processo pelo qual a sociedade torna-se laica sem incentivos religiosos ou o pragmatismo natural das religiões.

[...] para Platão, há a combinação de dois elementos simultâneos: por um lado, educa-se para desenvolver certas disposições que se encontram em estado bruto, em potência, no sujeito a educar; por outro lado, educa-se para conformar, para dar forma, nesse sujeito, a um modelo prescritivo, que pode ser estabelecido previamente. A educação é entendida como uma tarefa moral, normativa, como o ajustar o que é a um dever a ser. Com tudo isso, Platão eleva o cultivo, pela via educacional, da criança e do jovem a um imperativo de ordem política. E ainda que ele considere que todos – mesmo os adultos – estejam continuamente se educando, é a educação da criança que mais importará para uma sociedade melhor (VEIGA-NETO, 2004, p. 74).

Assim foram percebidas possibilidades e necessidades de educar a criança e o jovem, que só poderiam transformar-se em homem por intermédio da educação, inclusive determinando uma condição salvacionista na pedagogia moderna.

A partir do século XVI, com a invenção da Pedagogia Moderna e do nascimento do discurso pedagógico, uma nova forma de sentir e de pensar ocorreu no rumo da ordenação das coisas do mundo europeu em decorrência de diversas situações que resultaram nas várias descontinuidades e continuidades instituídas entre a Idade Média e o século XVI. Desta maneira, vê-se nesse século “[...] uma verdadeira revolução nas maneiras de entender a Educação e nas maneiras de praticá-la, tanto nas escolas quanto em quaisquer outras instâncias sociais [...]” (VEIGA-NETO, 2004, p. 65, grifo do autor). Dito de outro modo, há uma ruptura em relação ao *status quo* no âmbito educativo: os saberes pedagógicos – o ensinar e o aprender – são delineados de maneira muito diferente da Idade Média. “Enquanto que a ordem medieval era pensada como aberta e infinita e, portanto, incerta ou aproximada, a ordem moderna passa a ser pensada como fechada e finita e, portanto, certa e exata” (IDEM, p. 70).

Como complemento, cito um trecho longo, do mesmo autor, que perderia considerável relevância se fosse sintetizado:

A Pedagogia moderna não foi uma descoberta de homens inteligentes e criativos; e também não foi uma invenção calcada na criatividade e na racionalidade desses homens. É claro que houve, na constituição da Pedagogia moderna, a participação de homens inteligentes, dedicados e atentos ao seu presente, que pensaram e organizaram os saberes de sua época e fizeram avançar seu próprio tempo. Mas tais homens — como, entre outros, Vives, Ramus, Montaigne, Loyola e, finalmente, Comenius¹⁰ — não

¹⁰ Comenius foi quem condensou praticamente todos os saberes sobre a educação escolarizada dos séculos XVI e XVII e que hoje representa a síntese fundacional da Pedagogia moderna. Nas palavras de Narodowski (2001, p. 14), a obra de Comenius “constitui-se no grau zero da Pedagogia”.

partiram da própria Pedagogia para arquitetá-la segundo as novas configurações de um novo tempo. O que eles fizeram foi, muito mais, ‘sentir’ o seu tempo, conseguindo ‘combinar’ certas crenças, mitos, valores e saberes (muitos dos quais lhes eram bem anteriores) com novas práticas sociais que então se engendravam, de modo a formular novos entendimentos sobre a Educação e a propor novas maneiras de executá-la. Com isso, eles construíram poderosas ‘armas’ ou ferramentas no campo dos saberes, que foram úteis e produtivas para eles assim como continuam sendo úteis e produtivas para nós (VEIGA-NETO, 2004, p. 78).

Além do conjunto de saberes educacionais, o modo de ordenamento disciplinar que foi sendo disposto a esses saberes mostrou-se profundamente conveniente e potente para educar crianças e jovens. A disciplinaridade¹¹ fixava-se em dois eixos: o eixo dos saberes e o eixo do corpo. O primeiro agia de tal maneira, produzindo uma base eficiente que possibilitava e dava razão à disciplina corporal, tanto “como um produto das práticas de poder sobre os corpos que se submetiam, e ainda se submetem, ao poder disciplinar” (VEIGA-NETO, 2004, p. 71).

Concomitantemente a isso, surgia a necessidade de uma maneira diferente de perceber a criança, gradativamente deixava-se de pensá-la como um adulto em miniatura e começava a ser entendida como um outro em relação ao adulto. A invenção e o fortalecimento da Pedagogia estão imbricados à invenção e à consolidação da infância e da própria instituição escolar (ambas serão tratadas no próximo capítulo).

Para Narodowski (2001), a infância é o ponto de chegada e o ponto de partida da Pedagogia Moderna, que como produção discursiva constituída a ordenar e a fazer entender a produção de conhecimentos no âmbito da educação e da escola, vai intensificar seu empenho a fazer das crianças “futuros homens de proveito”, ou “adaptados à sociedade de maneira criativa”, ou “sujeitos críticos e transformadores” (p. 21). Interessante mencionar aqui dois grandes manuais pedagógicos que influenciaram a organização dos sistemas escolares: o *Ratio Studiorum* – grande manual pedagógico do ensino jesuíta, publicado em 1599; e a *Didática Magna*, de Jan Amos Comenius, datada de 1649, considerada obra fundante da Pedagogia Moderna. Narodowski ressalta que a grande importância de Comenius para a Pedagogia se materializa, por meio de seus numerosos textos, com a proposição de alguns dos mecanismos que se perpetuam ao longo desses últimos quatro séculos na Pedagogia Moderna, tais como: a simultaneidade, a graduação, a universalidade.

¹¹ Maiores detalhes ver capítulo 4 (página 60).

Por este motivo, parto do pressuposto de que o discurso pedagógico que configura a organização da educação infantil tem como base os fundamentos da Pedagogia Moderna, elaborados por diversos autores, mas principalmente por Comenius. Então, prosseguimos a genealogia¹² a partir da Didática Magna com o objetivo de compreender melhor o presente, sem necessariamente explicá-lo.

2.2 COMENIUS E A DIDÁTICA MAGNA

Jan Amos Komensky (1592-1670), Comenius na versão latinizada, bispo protestante da Igreja Morávia, foi uma significativa liderança religiosa no contexto em que viveu. Sua inquietação pela educação surgiu a partir de seu descontentamento com a própria educação, atento à nova realidade que se esboçava com o desenredo do mundo feudal e o surgimento da sociedade do capital - período histórico marcado por profundas transformações econômicas, religiosas, sociais e de mentalidade – , e ao desenvolvimento científico de sua época. Comenius, por meio de sua dupla função de professor e pastor, apresentou um modelo diferente de educação, e sua pedagogia resulta de uma tentativa de sintetizar o conhecimento científico e racional com a ideia de salvação da alma e de glória a Deus.

Comenius foi um homem de seu tempo. A intenção aqui não é de exaltá-lo e muito menos causar um anacronismo, porém considerar suas contribuições para o campo da educação como referência inicial.

Mediante seus diversos textos, principalmente por meio da Didática Magna, Comenius instituiu dispositivos discursivos sem os quais não seria possível entender grande parte das concepções pedagógicas atuais, principalmente em relação à ordem e à disciplina no que diz respeito às formas relacionadas às práticas de ensino. Isso não quer dizer que foi ele quem traçou um novo modo de pensar a educação, entretanto, ele conseguiu reunir aspectos da Pedagogia do século XVI e XVII integrando um discurso comum. “Não é que antes [dele] esses elementos nunca tenham aparecido; é possível constatar que em não poucos tratados pedagógicos do século XVI se encontram muitos deles pleiteados com significativa audácia”

¹² Genealogia: “[...] método – especial de pensar, de narrar, de problematizar e de (re)construir o passado, levando em conta que tudo o que acontece na vida social está atravessado por relações de poder” (VEIGA-NETO, 2004, p. 68). Para mais detalhes, ver capítulo 4, página 51 e para aprofundamento acerca da genealogia, vide FOUCAULT (1982) e VEIGA-NETO (2016).

(NARODOWSKI, 2001, p. 59). Como Erasmo de Roterdã, pensador cristão católico, que por meio dos textos: *Dos meninos* e *A civilidade infantil* (1532), escritos na primeira metade do século XVI – na transição do medievo para a modernidade, concebe a emergência de uma conduta, de uma prática de pensar e viver a partir de uma relação de atitudes “corretas e incorretas”, “como agir”, “como viver”, usar o corpo, vestir-se, portar-se na Igreja, nos banquetes e durante as refeições, nos encontros, nos esportes e no leito. Isso quer dizer novas regras de civilidade, resultado de uma aprendizagem consequentemente cruzada pelos atos de ensino e pelas práticas de instrução por intermédio das mãos de um educador.

A Pedagogia moderna é constituída de determinados “pontos de chegada, traçados numa perspectiva que demarca estratégias, meios, e ações dirigidas a alcançar os objetivos finais” (NARODOWSKI, 2006, p. 25). Esses objetivos operam como utopias, dessa forma, são discursos estruturantes de ideias que possivelmente podem materializarem-se. “A utopia é a capacidade estruturante com a qual o pensamento pedagógico conta para construir seus próprios sujeitos” (Ibidem).

A educação dos homens é a razão de ser do discurso pedagógico para Comenius, porque os homens carecem de humanidade e de conhecimento, precisam de meios que possam crescer. “A todos que nasceram homens a educação é necessária, para que sejam homens e não animais ferozes, não animais brutos, não paus inúteis” (COMENIUS, 2011, p. 76). Para tal tarefa, era necessária a condução dos infantis para “salvação”, para o “reino dos céus”, para “a verdadeira vida”. Para Comenius, o homem é educável e por este motivo traça o objetivo de “ensinar tudo a todos”, o qual está inserido em seu ideal pansófico. Dessa forma, se dá o poder pastoral, aquele que se dirige ao rebanho e este, ao seguir e confiar em Deus e no pastor, alcança a salvação. Nesse sentido, o ensino seria destinado a “todos”, independentemente de gênero, classe social e idade. E sobre “todos” significa que cada idade tem a sua correspondente etapa escolar, de acordo com a proposição de sequenciação e ordem racional da Natureza. Tanto para o sexo masculino como para o feminino e como também para todas as classes sociais, Comenius defende a escola comum para que todas as pessoas sejam educadas, partindo de duas dimensões: a sociopolítica e a metodológica. Ao elaborar um plano metodológico incluindo os pobres, ele propõe a maquinaria de escolaridade universal, na qual todos os homens são transformados na escola em alunos e nenhum ficará fora da disciplina escolar. Pois, na época, somente aos “bem-nascidos” eram oportunizados os livros de

civilidade¹³, os quais tratavam de um modo de vida voltado para a corte, como modelos, regras, normas, padrões de comportamento, de atitudes, de posturas cotidianas, como demonstra Elias (1990).

Tendo como foco sobretudo o ensino, Comenius ressalta um agrupamento de ideias com o propósito de alcançar o conhecimento:

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto sem que os docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda. Finalmente, demonstramos essas coisas *a priori*, partindo da própria natureza imutável das coisas, como se fizéssemos brotar de uma fonte viva regatos perenes, que se unissem depois de um único rio para constituir uma arte universal, a fim de fundar escolas universais (COMENIUS, 2011, p. 13).

Para Comenius, “tudo” quer dizer que:

[...] é preciso cuidar, (aliás, garantir) para que ninguém no mundo jamais depare com alguma coisa que lhe seja tão desconhecida que não consiga sobre ela emitir um juízo moderado ou dela fazer um uso adequado, sem erros nocivos (2011, p. 95).

Importante salientar que não se tem a intenção de utilizar os conceitos e ideias de Comenius para analisar os fatos do tempo atual, e sim demonstrar evidências de que o discurso comeniano permeia o discurso pedagógico contemporâneo. Podem-se visualizar regularidades, considerando suas particularidades, entre a proposta da Didática Magna (a partir das citações anteriores) e a Base Nacional Comum Curricular:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). [...] Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver as demandas complexas da vida cotidiana,

¹³ Conforme Elias (2011) em sua obra “O processo civilizador, uma história dos costumes”, os hábitos e costumes “civilizados” não acontecem de forma natural, é uma construção cultural a longo prazo. A noção de civilidade empregada e utilizada nos séculos XV, XVI e XVII, em diversas cortes europeias, como a França e a Inglaterra, atuava, de certa maneira, como um limite, uma demarcação, uma fronteira entre os representantes da nobreza e o restante da sociedade, como também era compreendida como uma qualidade de comportamento, um modo de vida, mais do que aceitável, como também tomado com um modelo.

do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 7 e 8).

Ambas têm a preocupação com a educação e trazem a proposta de atender todos os indivíduos; apresentam características prescritivas com o objetivo de produzir sujeitos por meio das práticas homogêneas de subjetivação¹⁴ que se colocam como legítimas, verdadeiras, que direcionam um modo de ser sujeito, uma forma de vida, ou seja, controlando comportamentos e atitudes. Isso se dá a partir das relações de poder, e este atua e opera em rede. “O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu” (FOUCAULT, 2004a, p. 184).

Retornando ao ideal pansófico de Comenius, este, a fim de alcançá-lo, ocupou-se da ordem e da ordenação como um processo indispensável na Educação, isto é, a “ordem em tudo”. Muitas são as passagens na *Didática Magna* em que Comenius discorre sobre a ordem, entretanto, o autor dedicou dois capítulos para tratá-la com mais profundidade, sendo eles: o Capítulo XIII – *A base de toda a reforma é a ordem exata do mundo* e o Capítulo XIV – *A ordem exata da escola deve ser inspirada na natureza e ser tal que nenhum obstáculo a retarde*. Obedecendo a ordem dos capítulos, a citação seguinte corresponde ao Capítulo XIII:

Se levarmos em consideração o que conserva o universo e seu ser com todas as suas particularidades individualidades, descobriremos que não é nada mais que a ordem, a disposição de todas as coisas, as primeiras e as últimas, as superiores e as inferiores, as maiores e as menores, as semelhantes e as dessemelhantes, segundo o lugar, o tempo, o número, a medida e o peso devido e congruente de cada uma (COMENIUS, 2011, p. 123).

E a citação seguinte refere-se ao Capítulo XIV, após Comenius ter apresentado alguns exemplos do método de ensino e de aprendizagem relacionados com a natureza, colocou:

[...] está claro que essa ordem que desejamos como ideia universal da arte de ensinar e de aprender tudo só pode ser extraída da escola da natureza. Feito isto, as coisas artificiais ocorrerão com facilidade e espontaneidade, assim como ocorrem com facilidade e espontaneidade as coisas naturais (IDEM, p. 131).

¹⁴ Subjetivação ou processo de constituição do sujeito: é o nome que podemos dar ao efeito da composição e recomposição de forças, práticas e relações que lutam ou operam para tornar os seres humanos formas diversas de sujeitos, capazes de tomar a si mesmos como sujeitos de suas próprias práticas ou de práticas alheias que atuam sobre eles (ROSE *apud* BUJES, 2001, p. 148).

O ideal comeniano – *ensinar tudo a todos*, como coloca Bujes (2010a), busca projetos escolares que coloquem ordem no tempo, nos espaços, nos recursos, nos saberes, de modo que todos possam adquirir os saberes necessários para se tornarem homens educados. Para ele, é preciso pensar num programa universal, que será desenvolvido do mais simples para o mais complexo, intercalando trabalho e repouso, garantindo, dessa forma, um controle sobre os processos de ensino e aprendizagem. Além da atenção com o método dada por Comenius, “suas reflexões tratam, também, da importância dos conhecimentos produzidos pela sociedade moderna, dentro de determinada divisão social do trabalho” (NARODOWSKI, 2006, p. 30), inclusive considera o conhecimento científico enquanto conhecimento socialmente legítimo e característico da condição humana. A partir do exposto, percebe-se certa continuidade da lógica do discurso pedagógico moderno na organização escolar contemporânea, a qual também está estruturada por meio da organização do tempo, dos espaços, dos recursos e dos saberes necessários os quais materializam o currículo escolar.

Para Narodowski (2006), a Pedagogia de Comenius compõe-se de duas utopias: a utopia da sabedoria e a utopia da “ordem em tudo”, ambas estão presentes de modo harmônico no mesmo discurso, pois retroalimentam-se, à medida que a organização dos saberes depende de uma metodologia, a qual se dá mediante da ordem que a outra dispõe. Para que a formação dos homens seja concretizada, fez-se necessário circunscrevê-los numa instituição, que é a escola, a qual seguirá uma ordem baseada num método racional, minuciosamente criterioso, para educar a população a fim de eliminar os males da Terra. Com tal objetivo, Comenius “inaugura o pensamento pedagógico moderno – uma série de dispositivos orientados para produzir uma missão de tal envergadura” (NARODOWSKI, 2006, p. 33), disponibilizando diversos componentes que constituíram o primeiro grande projeto de educação da Modernidade e que servirá de base para os discursos pedagógicos posteriores.

Comenius partiu de um diagnóstico que fez da escola de seu tempo, evidenciando deficiências e barreiras, como a inexistência de escolas em todas as localidades, e onde existiam eram para atender os ricos, a irracionalidade do uso do tempo, como também a falta de objetivos/metas para a educação dos alunos – tudo era indeterminado. Ele percebeu que “nas escolas há uma grande confusão que deriva de se querer abarrotar as mentes dos alunos com muitos conhecimentos ao

mesmo tempo” (2011, p. 154), assim justificou seu ideal pansófico e propôs que as escolas fossem reformadas e melhoradas.

Para Comenius, como sinônimo de ordem, o elemento tempo é a base e a consequência da harmonia e do equilíbrio na ordem natural do Universo:

Portanto, a arte de ensinar não exige mais que uma disposição tecnicamente bem feita do tempo, das coisas e do método [...] proporcionar às escolas uma organização tal que corresponda exatamente à do relógio construído com técnica perfeita e decoração esplêndida (2011, p. 127).

Na metodologia comeniana, a graduação surge como conceito-chave para assegurar o sucesso de todo o processo de ensino, já que antes não havia a demarcação dos conteúdos a serem trabalhados em cada etapa escolar, nem tempos fixados para cada conteúdo, resultando numa desordem educativa. Comenius traz diversos exemplos da natureza para ilustrar a ordem natural: “A natureza não procede por saltos, mas gradualmente” (2011, p. 159), como a formação de um passarinho que acontece gradualmente desde quando o passarinho quebra a casca do ovo e sai dela. Logo sua mãe alimenta-o e aquece-o com seu calor para que as penas do passarinho se desenvolvam e somente quando estas se desenvolveram, a mãe leva-o a movimentar-se aos poucos e ensina a abrir as asas no próprio ninho. Depois, elevando-se acima do ninho, a mãe deixa que o passarinho voe, mas nos arredores e na sequência, de galho em galho, de árvore em árvore, de altura em altura: e, finalmente, pode confiá-lo com segurança ao céu aberto. “Eis que todas essas ações exigem o momento oportuno, e não só o momento, mas os graus, e não só os graus, mas uma série imutável de graus” (p. 159), melhor dizendo, deve-se partir do simples para o complexo. Assim, o ensino deve ser realizado “de modo proporcional à capacidade dos alunos, que com o progresso da idade e dos estudos aumentará por si mesma” (p. 177). Com esta visão, apareciam os indícios da organização por faixas etárias, como é estruturada a atual educação básica.

A Didática Magna é considerada a obra fundante da Modernidade em Pedagogia, é “a obra que se posiciona respondendo ao desafio que a Modernidade colocava acerca da educação do corpo infantil” (NARODOWSKI, 2006, p. 14). Embora naquela época a infância não fosse pedagogizada¹⁵, iniciava-se um processo novo de

¹⁵ A operação teórica da pedagogização da infância efetua-se, no século XVIII, a partir da obra de Jean-Jacques Rousseau “*Emílio ou Da Educação*” (1792).

entendimento sobre a criança, que começava a ser entendida como um outro em relação ao adulto e não mais um adulto em miniatura.

No Capítulo VII – *A formação do homem é muito fácil na primeira infância: ou melhor, só pode ser dada nessa idade*, Comenius justifica o título com exemplos, e já inicia escrevendo que a condição do homem é equivalente à da árvore: à medida que esta precisa que alguém a plante, regue-a e faça a poda, o homem cresce com feições humanas. Contudo, para tornar-se racional, sábio, honesto e piedoso, precisa que sejam enxertados os brotos da sabedoria, da honestidade, da piedade. Ainda cita que: “No homem, é sólido e duradouro apenas o que foi absorvido na primeira idade” (COMENIUS, 2011, p. 80) e finaliza advertindo que “é muito perigoso deixar de infundir no homem, desde o berço, regras salutaras de vida” (IDEM, p. 81). Desta maneira, Comenius delineou o que posteriormente foi chamada de infância moderna, evento específico do século XIX.

Como coloca Narodowski:

A infância é apenas o ponto de partida que se faz necessário, posto que existe uma meta à qual chegar através do ordenamento dos processos, do simples ao complexo, da primeira idade à idade madura. Em Comenius, a diferença entre a infância e a idade adulta é uma diferença de grau, na qual o ser humano alcançou o seu desenvolvimento (2006, p. 45).

Para Comenius, a infância reúne toda a capacidade para aprender e mediante os critérios de graduação, ordem e racionalidade se dará o processo de seu amadurecimento. Até aquele momento não era percebida a diferença de idade dos alunos, como não havia critérios de categorização por idade ou grau de dificuldade. Por meio de critérios relativos à ordem natural inerente às coisas, nomeou a infância vinculada às noções de obediência e disciplina. Sua preocupação com o método na formação dessa infância se firma no objetivo da *Didática Magna*, “discurso universalizante que funda as bases da grande maquinaria metódica e racional do processamento do corpo infantil” (NARODOWSKI, 2006, p. 47).

Determinada a infância como ponto de partida para educar a Humanidade, tendo como objetivo “ensinar tudo a todos”, Comenius engendra os dispositivos para alcançar tal objetivo com a maior precisão e eficácia possíveis, propondo um modelo de escola dirigido pela ordem, pela uniformidade dos métodos, pela sincronização dos tempos, pela gradação das etapas escolares.

O ideal de educação de Comenius abarca todas as crianças e jovens, por conseguinte, condiz com um projeto de universalização da escola, muito abrangente e ambicioso, para o qual coloca como necessário haver uma escola materna em cada casa, uma escola pública em cada povoado, vila ou aldeia; um ginásio em cada cidade e uma academia em cada reino ou província maior.

O discurso comeniano cinge a esfera pública e a vida privada, considerando que a educação deve ficar a cargo de professores – agentes públicos especializados encarregados do processo de escolarização que detêm o conhecimento e conhecem o método. Consequentemente, fica estabelecido um compromisso entre pais e professores que possibilitará a educação das massas. Isto quer dizer que da articulação entre a educação familiar e a educação escolar se origina uma aliança “escola-família”. Entretanto, a educação da primeira infância – escola materna – se dará em cada casa. Depois, passará para as mãos dos professores profissionais, em decorrência de os pais não deterem os conhecimentos para educar os filhos na base de todas as coisas, como também não disporem de tempo para tal ação e porque desta maneira as crianças aprendem melhor ao lado de outras crianças e assim acontece a transição do ambiente familiar ao ambiente escolar. E, por último, são indispensáveis elementos de controle que assegurem a ordem, a sequenciação, a gradualização, por intermédio dos quais se torna viável expandir a mesma educação para todos.

Para o pedagogo morávio¹⁶, a educação é uma questão racional de método e de busca pela ordem em tudo, consequentemente, são os professores que têm a legitimidade do saber para “ensinar tudo a todos”. Como diz Narodowski, “Comenius inicia a Modernidade pedagógica prefigurando, pela primeira vez, esse pacto sem o qual a escolaridade não seria viável” (2006, p. 54).

Para seguir com seu ideal pansófico, Comenius buscou outro mecanismo que assegurasse a “ordem em tudo” entre todas as escolas: a simultaneidade sistêmica, a qual garantiria que os saberes chegassem aos alunos de todas as escolas simultaneamente.

Portanto, a arte de ensinar não exige mais que uma disposição tecnicamente bem feita do tempo, das coisas e do método (...) E tudo ocorrerá de modo tão fácil quanto o funcionamento de um relógio perfeitamente equilibrado pelos pesos (COMENIUS, 2011, p. 127).

¹⁶ Refere-se ao próprio Comenius, pois ele era da região da Morávia (atual república Tcheca).

A ideia comeniana organiza a educação por meio de uma ordem temporal com o objetivo de abranger todos os aspectos de formação da Humanidade. Ressalta a utilidade de sequenciar temporalmente a educação a partir das idades – cada idade terá uma etapa educativa e orienta sobre a organização escolar a partir das diferentes épocas do ano. Por último, introduz uma sequência temporal das atividades escolares com base nas horas do dia, inclusive, uma determinada distribuição temporal de trabalho e de repouso. Esse empenho no ordenamento do tempo, seja para inscrever a graduação, seja para assegurar a simultaneidade dos elementos de uma mesma etapa pode ser comprovado no seguinte fragmento:

- I. Todas as matérias de estudo devem ser divididas em aulas, de tal modo que as primeiras sempre aplanem e iluminem o caminho das seguintes.
- II. O tempo deve ser bem distribuído para que, a cada ano, mês, dia, hora, seja atribuída uma tarefa particular.
- III. A medida do tempo e dos trabalhos deve ser rigidamente observada, para que nada seja esquecido ou invertido (COMENIUS, 2011, p. 160).

Com base na citação, considerando as particularidades daquele tempo e do tempo contemporâneo, é possível encontrar uma referência genealógica do atual calendário escolar, o qual dispõe da distribuição do tempo de aulas durante o ano letivo, dos conteúdos das disciplinas a serem ministrados a partir de metodologias, inclusive a Didática Magna dedica um tempo para as férias, “[...] boa parte da correta organização escolar residirá na cuidadosa distribuição do cansaço e do repouso, ou seja, dos trabalhos, das férias, das recreações” (COMENIUS, 2011, p. 142), a fim de garantir dessa maneira que o tempo escolar seja produtivo.

No discurso comeniano, a inclinação à universalidade como a distribuição dos saberes extrapola o desejo “democrático”. O ideal pansófico tem como base o desejo de normalizar, cujo objetivo é homogeneizador. Para contrapor as escolas de sua época que não tinham harmonia entre si e nem mesmo dentro delas, pois eram desorganizadas e heterogêneas, o pedagogo instituiu “uniformidade em tudo”, desde a abertura e o fechamento anual de todas as escolas – aqui podemos visualizar o atual calendário escolar e um único professor instruindo um grande grupo de alunos seguindo as mesmas regras, respeitando a graduação:

Assim, o método da nossa didática requer que todos os alunos sejam confiados a um único professor que os instrua com as mesmas regras e os

eduque plasmando-os gradualmente do princípio ao fim, sem aceitar ninguém depois do início das aulas, e nem dispensar ninguém antes do fim [...] Portanto, será necessário que as escolas públicas abram e fechem todas ao mesmo tempo durante o ano [...] para que o programa anual de cada classe seja cumprido e todos (salvo os obtusos), conduzidos em conjunto à meta, sejam promovidos para a classe seguinte: do mesmo modo como numa tipografia, depois de terminar a primeira cópia para todos os exemplares, passa-se à segunda e depois à terceira, e assim por diante (idem, p. 367-368).

Segundo Narodowski (2006), a partir da simultaneidade sistêmica, mecanismo universalizante e homogeneizador, Comenius assegura o controle e a harmonia das escolas baseando-se na segurança de que determinados conteúdos ensinados em todas as escolas ao mesmo tempo, concretizando a ideia de progressão gradual. No decorrer do percurso educativo dos homens, o que irá variar e distinguir tais etapas escolares será a forma e não a matéria. Nas quatro escolas propostas pelo pedagogo morávio, segundo a idade e o aproveitamento: escola materna (infância), escola vernácula (meninice), escola latina (adolescência) e academia (juventude), os professores ensinarão os mesmos conteúdos com relação aos fundamentos básicos das coisas, a diferença é a abordagem didática em cada uma dessas quatro escolas, partindo do simples ao complexo, do geral ao particular, não sobrecarregando quem vai aprender, guiando-se pela natureza dos sentidos e sempre utilizando o mesmo método.

Esta organização propõe que todos os professores atuarão da mesma maneira, conseqüentemente, entende-se que Comenius vê o educador como um elemento neutro da Pedagogia, ele vai apenas fazer a transmissão, como o próprio autor diz: “visto que ninguém deverá tirar da própria cabeça o que vai ensinar e como vai ensinar, mas principalmente instilar e infundir nos jovens uma instrução já preparada, com meios que encontrará prontos, ao seu alcance” (2011, p. 363). E o que é ensinado tem que ter utilidade imediata, pois para o pedagogo morávio isso faz parte da base que facilita aprender: “Facilitará o estudo do aluno quem lhe mostrar como usar na vida cotidiana aquilo que está sendo ensinado” (2011, p. 180).

Na *Didática Magna*, os saberes a serem transmitidos são minuciosamente elencados do capítulo XXVIII ao XXXI, desta maneira, Comenius materializa um currículo unificado para o ensino, num certo espaço territorial e indo além, como coloca Narodowski:

[...] poder-se-ia dizer que a Didática Magna corresponde ao conceito atual de currículo ou 'delineamento curricular': estabelecem-se objetivos, estratégias metodológicas; estipulam-se mecanismos de administração e controle; e, finalmente, delimitam-se os conhecimentos que deverão ser distribuídos aos alunos (2006, p. 70).

A configuração do currículo unificado torna-se viável mediante a instrução simultânea. Isso se dá pela distribuição dos conteúdos num sistema de ensino, como também porque cada conteúdo é trabalhado nas escolas de forma homogênea, em conjuntos. Desta maneira, pressupõe-se que somente um professor ensina um grupo de alunos a partir de determinados conteúdos em todas as escolas simultaneamente.

Para complementar esse cenário, é inserido um componente facilitador e essencial dessa finalidade normalizadora: o livro panmetodológico, escrito por autor autorizado e comprometido com o método comeniano, de modo que nesses livros todas as atividades sejam detalhadamente planejadas. Esse propósito demandou boa parte do tempo do pedagogo morávio, cuja finalidade foi a elaboração de um livro texto apropriado na produção de saberes, ou na contribuição para produzir saberes nas instituições escolares.

O triunfo de Comenius ocorreu com sua principal obra, *Orbis sensualis pictus* (O mundo sensível), que “é a matriz através da qual se produzirão os livros de texto didáticos que formarão as crianças da sociedade ocidental moderna, durante trezentos e cinquenta anos” (NARODOWSKI, 2006, p. 72). O mesmo autor ainda cita duas características específicas do novo tipo de livro que Comenius cria, que são características ligadas ao próprio conteúdo e à sua estruturação. Quanto ao conteúdo, o livro didático expõe um conjunto de conteúdos escolhidos para o ensino em cada nível escolar, motivo pelo qual o livro é usado no processo de escolarização, concluindo que deva ser considerado apenas no contexto escolar; esse livro não é literário e nem científico, e como componente de apoio na produção de saberes escolares, ele próprio justifica sua existência e tem autonomia. Com relação à estrutura, o livro didático é uma inovação a partir do uso da imagem, pois ela, além de complementar o texto, torna-se personagem principal da mensagem escrita, leva para a escola o mundo tal qual deve ser percebido. O livro didático representa o mundo com imagens, essas escolarizadas. Narodowski continua:

[...] para Comenius, o texto didático tem um objetivo duplamente instrumental. Por um lado, tende a solucionar a uniformidade dos saberes a serem transmitidos. Por outro lado, o texto didático também tende à unificação da

língua em que está escrito, uma vez que a existência de apenas um livro didático requer homogeneizar a fala da população em um único idioma. O propósito de Comenius e da Pedagogia do século XVII é o de eliminar o uso do latim, em favor do uso da língua vernácula, e o texto escolar é o meio mais oportuno para garantir a imposição de uma língua, entre tantas outras línguas vulgares e circulantes. Por outro lado, no método que o pedagogo propõe segue a ideia de resgatar o caráter instrumental das escolas; em outras palavras, elas devem preparar o educando para a vida futura, nas diferentes atividades sociais. Essa característica faz, do espaço escolar, um espaço onde os educadores e educando reúnem-se no interior de uma instituição para falar e aprender acerca de como atuar no mundo exterior (2006, p. 72-73).

Quanto à relação da escola com a vida futura, Comenius afirma que a escola prepara para a vida, como podemos observar em vários momentos na Didática Magna, especialmente no capítulo XVII – *Princípios em que se funda a facilidade de ensinar e de aprender*, sustentado por dez princípios que abarcam a aplicabilidade dos meios com que o professor pode conseguir atingir seus fins de modo fácil e alegre:

- I. Se iniciada cedo, antes que as mentes se corrompam.
- II. Se ocorrer com a devida preparação dos espíritos.
- III. Se proceder das coisas mais gerais para as particulares.
- IV. E das mais fáceis para as mais difíceis.
- V. Se nenhum aluno for sobrecarregado com coisas supérfluas.
- VI. Se em tudo se proceder lentamente.
- VII. Se as mentes só forem compelidas para as coisas que naturalmente desejarem por razões de idade e de método.
- VIII. Se tudo for ensinado por meio da experiência direta.
- IX. E para utilidade imediata.
- X. E com um método imutável, único e assíduo (2011, p. 165-166).

Cabe ao professor aproximar os alunos do ideal de educabilidade, já que para Comenius, o homem é apto para o conhecimento, seus sentidos despertam o desejo de conhecer; de modo que os alunos percorram o processo escolar com facilidade ao utilizarem-se do método comeniano. É o professor quem adequará as normas/regras de solidez no ensino às mais múltiplas condições inerentes ao processo de escolarização, como também cabe ao professor a disciplina escolar, isto significa ser o responsável pelo corpo infantil e caso ocorra indisciplina, esta é consequência de sua maneira errônea de empregar o método. Entretanto, esse sujeito ocupa um lugar de destaque, pois mesmo o livro panmetodológico sendo configurado num mesmo formato e para todos os professores, e propondo a instrução simultânea, quer dizer que um professor ensinará um grupo de alunos que estão no mesmo grau de dificuldade com relação à aprendizagem do conhecimento. Desta forma, o professor ocupa:

o lugar exclusivo daquele que sabe. Lugar rígido, estático e imóvel, esse é o novo modelo que Comenius instala no que concerne ao exercício sobre o corpo infantil. Tal modelo baseia-se na diferença institucionalizada entre crianças e adultos, sendo que o adulto-professor é o ocupante do espaço do saber, enquanto a criança é a ocupante do espaço de quem não sabe, da ignorância. A criança-aluno é a depositária futura do saber alheio (NARODOWSKI, 2006, p. 92).

Aqui se faz necessário mencionar que, mesmo atualmente existindo um outro conjunto de discursos e que embora o nível de interação seja maior entre professores e crianças/alunos, ainda permanece o professor ocupando o lugar do saber.

Para concretizar seu grande ideal pansófico – *Ensinar tudo a todos*, Comenius estabeleceu vários dispositivos, como descritos ao longo deste texto, e especialmente no último capítulo da Didática Magna – *Requisitos necessários para começar a pôr em prática este método universal*, ele faz recomendações a todos aqueles envolvidos neste grande projeto, como pais, educadores, homens cultos, teólogos, autoridades (reis, príncipes ou Estado): para estas, diretamente, ele pede que reúnam todas as suas forças para administrarem, controlarem e financiarem o grande sistema de ensino proposto para a escolarização de todos, pois Comenius sabia que sem isso seria impossível concretizar o objetivo de *Ensinar tudo a todos*.

A escola materna na quádrupla divisão escolar proposta por Comenius na *Didática Magna* é destinada para crianças de 0 a 6 anos, as quais deveriam ser preparadas pelos seus pais para ingressarem à escola vernácula. E como as demais escolas propostas, a escola materna teve um capítulo explicativo e orientador na *Didática Magna* mediante vinte parágrafos. Comenius lembrou todos os gêneros do saber, contudo, ele próprio achou mais útil:

[...] escrever um pequeno livro para os pais e as amas, a fim de torná-los conscientes de suas tarefas. Nesse livro deverão ser descritas, uma a uma, todas as coisas necessárias à formação das crianças, quais as ocasiões que devem ser aproveitadas e quais as palavras e os gestos que devem ser usados para incutir essas coisas nas crianças. Preparo-me para escrever um pequeno manual desse tipo, com o título de *Guia para o ensino na escola materna* (COMENIUS, 2011, p. 331-332).

No ano de 1633, ele publicaria *A escola materna* em alemão, língua preponderante entre os protestantes cultos do continente europeu; em 1653, Comenius fez a tradução para o latim com o nome de *A escola da infância*. Essa obra ratifica o “fundamento” da pedagogia comeniana, ou seja, a formação do sujeito, a mudança de um indivíduo imperfeito para um sujeito “salvo” e digno do Reino de Deus,

da vida eterna, o sujeito cristão, um modelo de vida, de conduta. Pois, “com que finalidade Deus nos dá filhos e com que objetivo devemos conduzir a sua educação” (2011, p. 7), e inclusive “é imprescindível que a juventude tenha uma correta educação” (2011, p. 11). Numa perspectiva mais filosófica-teológica, Comenius enuncia a sua didática, e *A escola da infância* traz respostas no decorrer de seus capítulos servindo-se da experiência educacional: da instrução, perceptivelmente a instrução moral. No decorrer do texto, a palavra “criança” demonstra ser utilizada para enfatizar a característica de “não-adulto”, um “outro”, já o termo “homem” indica o sujeito adulto. Para alcançar a vida adulta, “é preciso perseguir três objetivos na educação da juventude: 1) Fé e devoção; 2) Bons costumes; 3) Conhecimento das línguas e das artes” (COMENIUS, 2011, p. 9). Logo, a infância é o ponto de partida para atingir a meta final – o adulto –, ou seja, a base da educação é engendrada na infância.

A escola da infância é um balizador da educação moderna infantil, pois admite a criança como um sujeito composto de particularidades inserido num projeto educativo. Mesmo em sua época com grande influência religiosa, ele compreendeu a criança com uma identidade particular quase um século antes de Jean-Jacques Rousseau. Para Comenius, a maneira pela qual as crianças são cuidadas desde o nascimento facilita a formação de condutas e atitudes, e ele propõe uma adequação dos métodos com relação à maturação física e mental das crianças. Devido a esses aportes, Jean Piaget – que elaborou as bases da epistemologia genética com base em experimentos científicos, muitos com seus próprios filhos – considerou Comenius “um precursor da ideia genética na psicologia do desenvolvimento e o fundador de um sistema progressivo de instrução ajustado ao estágio de desenvolvimento atingido pelo aluno” (PIAGET, 1957, p. 09-10). É na obra *A escola da infância* que Comenius apresenta pela primeira vez sua famosa tríade *saber, fazer, falar*: “Aprendemos para *saber* coisas, para *fazer* coisas e para *falar* coisas, ou melhor para conhecer, fazer e falar todas as coisas, exceto as más” (COMENIUS, 2011, p. 18). A busca persistente entre essas ações seria a base da educação e essa obra reafirma a importância da educação nos primeiros anos de vida, como faz do cuidado com as crianças um ato educacional. Mais tarde, a assistência à infância e a Educação Infantil aparecem simultaneamente na modernidade.

No momento da análise, pretende-se fazer a relação da obra *A escola da infância* com a educação infantil (pré-escola) contemporânea, pois a referida obra é

considerável ponto genealógico do atual currículo da Educação Infantil, uma vez que Comenius apresenta orientações acerca da educação das crianças.

A arte de ensinar de Comenius pode ser interpretada:

[...] como um saber e não apenas como um conjunto ordenado de procedimentos, estratégias, técnicas, que remetem a um 'como fazer', mas sim a um saber-fazer. Um tipo específico de saber. Uma forma de saber. Ali tem-se a constituição de um discurso, de uma série de discursos, de modos de ver e de dizer, sobre um determinado objeto – a infância, a instrução da criança –, objeto que é inscrito em uma trama de racionalidade que implica ainda identificar a criança a ser educada, instruída e a sua classificação. Essa forma de saber-poder que ali se engendra, essa nova episteme pedagógica e didática acabou por orientar toda uma forma de vida. Disso decorre pensar no âmbito subjetivador do texto da *arte de ensinar*. (CHIQUITO, 2014, p. 73-74).

Nas obras de Comenius aqui apresentadas, *Didática Magna* (2011) e *A escola da infância* (2011), “o conhecimento que está ali expresso é pedagógico, funciona ao modo de um manual, um modelo, um conjunto de princípios filosóficos (e teológicos) e de procedimentos didáticos” (CHIQUITO, 2014, p. 74).

Neste capítulo, tratou-se da pedagogia comeniana para evidenciar como esta “implanta uma série de dispositivos discursivos sem os quais é praticamente impossível compreender a maior parte das posições pedagógicas atuais” (NARODOWSKI, 2006, p. 16). Ou seja, Comenius, por meio de sua proposta metodológica de organização e funcionamento das instituições de ensino, contribuiu significativamente ao atual modelo de escola. É por isso que Comenius é uma referência genealógica importante, “uma vez que ele dispõe elementos sem os quais a Pedagogia moderna seria irreconhecível em suas principais facções e matrizes presentes” (ibidem).

3 A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

“O homem, para ser homem, precisa ser formado”. Comenius

Neste capítulo, será tratado o início da educação institucionalizada das crianças, sendo necessário recorrer aos fatos históricos. Entretanto, não se tem a intenção de apresentar sua história completa e cronológica (como já realizada por diversos autores), e sim de evidenciar alguns acontecimentos importantes que possibilitaram a constituição da infância, da educação infantil e seus caminhos até a esfera municipal. Trata-se muito mais de compreender o presente, buscando algumas recorrências na história, pois, como afirma Foucault (2002, p. 232), “necessitamos de uma consciência histórica da situação presente”.

3.1 A INSERÇÃO DA INFÂNCIA EM DISCURSO

Como ressaltam Sarmiento e Pinto (1997, p. 13), “crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano”, no entanto, a infância é uma construção social “a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturam dispositivos de socialização e controle que se instituíram como categoria social própria”. Como destaca Bujes (2001, p. 42), “É preciso analisar a infância enquanto instituição social para compreender as diferentes concepções que dela teve o mundo ocidental, a partir da Idade Moderna”, e menciona que em Varela e Álvarez-Uría (1991) está visível a possibilidade de delinear a genealogia do campo infantil para compreender as mudanças que aconteceram com a intenção de uma maior percepção de suas concepções atuais. Para esses autores, duas visões imprimem as atuais representações de infância, a dos humanistas e moralistas do século XVI – reformadores protestantes e católicos, que se valeram de seus projetos de governo e de ações na estruturação do Estado e na educação da infância –, e a de Rousseau, que remodela o campo infantil e esboça um novo projeto educativo para a sociedade do século XVIII.

A partir do século XVI, a organização social apresenta mudanças no que tange às diferentes classes sociais com o aparecimento de uma nova camada média entre a nobreza e o povo: a burguesia. E para manter “a paz” e “o equilíbrio” nesta

sociedade, a educação e a família são cruciais nesta composição política. Naquele momento, mudava-se o lugar ocupado pela infância, que na Idade Média pertencia à vida comunitária dos adultos, como integrante do organismo coletivo, e então a criança passa a ser vista como um ser inacabado, carente e individualizado que precisa ser cuidado e protegido.

À vista disso, as crianças são inseridas num regime discursivo que admite o dever de começar de modo precoce e bem orientada a sua criação e instrução. Para Comenius, a formação do homem é muito mais fácil na primeira infância. “A natureza de todas as coisas que nascem é tal que se plasmam e se moldam com grande facilidade quando ainda são tenras” (COMENIUS, 2011, p. 78). Seguindo uma ordem de sequenciação e graduação na instrução, todos os homens se tornariam educáveis. Para ele, a infância deve ser formada com métodos eficazes, racionais e precisos, sustentados num programa universal de ensino, descrito na Didática Magna. Deste modo, “a infância não pode ser outra coisa senão onde se assenta, portanto, a base a partir da qual se atingem as metas superiores”. (NARODOWSKI, 2006, p. 44). Assim, “para Comenius a infância não representa um objeto a ser teorizado; a infância existe porque é necessariamente um ponto de partida” (NARODOWSKI, 2006, p. 46). Mesmo sem se aprofundar nas características empíricas do sujeito infantil, Comenius ressalta fortemente que a infância deve ser educada em sua totalidade, fora do âmbito familiar (pois os pais não têm tempo, nem conhecimentos suficientes para educar seus filhos), destacando a importância dos processos de escolarização. Conforme Narodowski (2006), Comenius traça um esquema daquilo que posteriormente se chamou de infância moderna.

A visão de infância dos humanistas e reformadores compreende que ao mesmo tempo que a infância está pronta para ser moldada, também é desprovida de razão e marcada pelo sinal do pecado. Estes são os motivos pelos quais é instituído um estatuto de inferioridade para a infância. São essas impressões que nortearam os percursos da infância por um determinado tempo e serviram de base para que outras percepções acerca da infância fossem possíveis dois séculos depois. Todavia, a partir destas compreensões acerca da infância, foi difundido na sociedade europeia um conjunto de ações socializadoras a partir de outras práticas de cuidados, das relações entre adultos e crianças, das expectativas familiares em relação ao futuro dos filhos, das novas relações afetivas entre as gerações e, sobretudo, das práticas de isolamento.

A narrativa da infância configurada pelos reformadores humanistas e moralistas durante dois séculos sofre mudanças a partir da obra *Emílio* (1762), de Jean-Jacques Rousseau. Para Noguera-Ramírez (2011, p. 156), “O *Emílio* é um livro de observação, o primeiro livro de observação da criança”.

Em *Emílio ou Da Educação*, a criança é entendida como não possuidora de maldade, como inocente, de acordo com o excerto abaixo:

Não deis a vosso aluno nenhuma espécie de lição verbal; só da experiência ele as deve receber; não lhe infligais nenhuma espécie de castigo, pois ele não sabe o que seja cometer uma falta; não lhe façais nunca pedir perdão, porquanto não pode ofender-vos. Desprovido de qualquer moralidade em suas ações, nada pode ele fazer que seja moralmente mal e que mereça castigo ou admoestação. (ROUSSEAU, 1979, p. 78).

Nesta obra, podemos compreender que “a infância significa o homem em seu estado natural, antes de ser degenerado pela cultura” (MARÍN-DÍAZ, 2010, p. 201). A criança passa a ser vista como criança no seu mundo infantil, seu desenvolvimento em potencial e por isso precisa ser respeitada pelo adulto, que deve mediar a relação da criança com a natureza (mundo físico). A criança é compreendida como um ser de necessidades que precisa dos cuidados dos adultos, entretanto, deve-se deixar a infância amadurecer, respeitar as fases de desenvolvimento da criança, conhecê-la e não apressar seu desenvolvimento. Rousseau enfatizava um desenvolvimento mais natural, como se a criança, por si mesma, tivesse interesse natural sobre o mundo e o adulto devesse estimular e intensificar os interesses das crianças.

Condições de inocência e de falta de razão conferidas à infância mais tenra por Rousseau são encontradas nos atuais discursos acerca desse período de vida. A naturalização dessas particularidades teve grandes consequências sociais “e de longo alcance, a partir do momento em que passaram a descrever e a produzir aquelas que foram consideradas como características mais marcantes dos sujeitos infantis” (BUJES, 2001, p. 50). Como corrobora o trecho a seguir:

[...] em toda a sociedade estão disseminados enunciados poetizados sobre infância, presentes não só nos diversos tipos de mídias como também nos discursos científicos advindos de diversos campos de conhecimento que alimentam a Pedagogia. Tais discursos dizem de uma criança universal, feliz, pura, frágil e cheia de potencial a ser desenvolvido. (DORNELLES e MARQUES, 2015, p. 292)

Deste modo, os fenômenos ligados à infância e à criança são produzidos pelos discursos que se expressam sobre elas. Assim, podemos entender que estes “[...] discursos não estão ancorados ultimamente em nenhum lugar, mas se distribuem pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar e, a partir daí, construir subjetividades” (VEIGA-NETO, 2013, p. 99).

A sociedade recorre aos discursos como formas para firmar determinados significados, e “tais significados, constituídos nas redes de poder/saber¹⁷, não só descrevem o sujeito infantil, mas contribuem [...] para desencadear as estratégias que visam governá-lo” (BUJES, 2001, p. 27). Isso se faz com a pretensão de um sujeito melhor para o mundo. Na perspectiva foucaultiana, a infância é essencial para o governo¹⁸ dos sujeitos, por intermédio dela são produzidos os indivíduos governáveis e capazes de governar suas vidas. Ou seja, como condição para governar as crianças, a infância moderna trata de fabricar um sujeito infantil governável, um indivíduo capaz de governar a sua vida. Os saberes, as tecnologias¹⁹, as práticas discursivas e não-discursivas vão governando e produzindo esse sujeito infantil. De acordo com Horn:

[...] a infância é governada por meio da invenção de uma série de saberes, programas, tecnologias e estratégias que conduzem a vida das crianças e também a vida dos adultos em relação às crianças, tudo atravessado por múltiplas, diferenciadas e intensas relações de poder (HORN, 2017, p. 72).

Sobre o poder, Elias afirma: “grandes ou pequenas as diferenças de poder, o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre pessoas” (ELIAS, 2008, p. 81). Nesta direção, podemos entender que o poder é resultado de relações que se estabelecem, embora tenham diferentes fontes de poder:

¹⁷ Segundo Foucault - Saber e poder se implicam mutuamente: não há poder sem que se tenha estabelecido um saber, como também o saber constitui relações de poder. Assim, onde há saber, há poder.

¹⁸ Sobre este conceito, Veiga-Neto (2002a) indica o uso do termo governo para distinguir a instituição governo, das práticas de exercício de poder. As ações de governar não se referem somente às práticas oriundas do Estado moderno, também nomeiam ações da conduta alheia, isto é, ações de uns sobre os outros.

¹⁹ Tecnologias: “[...] conjunto de práticas que inculcam hábitos virtuosos e autodisciplina que fazem com que o indivíduo se sinta empoderado, com voz ativa e auto-realizado através de uma educação adequada” (POPKEWITZ *apud* BUJES, 2008, p. 120).

Ao estudarmos as relações de poder entre filhos e pais, entre operários e patrões, entre governados e governantes ou entre pequenos e grandes Estados, percebemos que sempre se trata de equilíbrios de poder instáveis e que, portanto, podem evoluir (ELIAS, 2001, p. 157).

Foucault considera o próprio discurso como um elemento das relações de poder:

O tipo de análise que pratico não trata do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona. Portanto, o poder não é nem fonte nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder (FOUCAULT, 2006, p. 253).

Como nos lembra Bujes e Rosa (2015, p. 172), “nas análises foucaultianas sobre o liberalismo clássico, a liberdade passa a ser vista como condição para a existência do poder. Liberdade e poder não excluem um ao outro”. Consequentemente, “a liberdade é a condição de existência para as relações de poder, sendo que as novas racionalidades de governo estão permeadas pela liberdade de escolha de um cidadão livre, autônomo [...]” (HORN, 2017, p. 170). Dito de outra maneira, “o Estado liberal governa através da liberdade e em nome da liberdade, embora o exercício dessa liberdade seja submisso ao que é considerado normal dentro da sociedade” (FIMYAR, 2009, p. 41). Por conseguinte, podemos interpretar a liberdade como uma forma contemporânea de poder com múltiplas escolhas pré-determinadas, isto é, uma liberdade restrita. Sendo o neoliberalismo um modo de vida contemporâneo que preconiza a maximização da liberdade individual, evidentemente requer um sujeito “capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor, fazendo suas próprias escolhas e aquisições” (VEIGA-NETO, 2000, p. 199). Nesta perspectiva, as crianças são tomadas desde a mais tenra idade para se tornarem um certo tipo de sujeito que a sociedade espera, ou melhor, pretende para o efetivo funcionamento de tal maquinaria.

3.2 OS MODELOS PEDAGÓGICOS

Sendo a criança e a infância objetos de estudo da pedagogia, durante os últimos séculos foi se constituindo:

Todo um conjunto de saberes extraídos do trato direto e contínuo com esses seres [...], saberes relacionados com a manutenção da ordem e da disciplina nas salas de aula, o estabelecimento de níveis de conteúdo, a invenção de novos métodos de ensino e, em suma, conhecimento do que hoje se denomina de organização escolar, didática, técnicas de ensino e outras ciências sutis de caráter pedagógico (VARELA e ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 80).

De acordo com Varela (1999), três modelos pedagógicos, de períodos históricos distintos, evidenciam estes saberes: as pedagogias disciplinares (século XVIII), as pedagogias corretivas (início do século XX, ligadas aos movimentos da Escola Nova²⁰) e as pedagogias psicológicas (durante o século XX até a atualidade). Essas pedagogias resultam “diferentes concepções do espaço e do tempo, diferentes formas de exercício do poder, diferentes formas de conferir um estatuto ao ‘saber’ e diferentes formas de produção de subjetividade” (VARELA, 1999, p. 78, grifo da autora). Conforme Pooli e Costa (2004), esses três modelos pedagógicos geraram certas concepções e discursos acerca da infância que marcaram e marcam a pedagogia e o trabalho educativo com crianças até o momento atual.

Para Varela (1999), Michel Foucault, de modo bem preciso, mostrou como o tempo e o espaço se reorganizaram no século XVIII por meio da atuação de um novo tipo de poder que denominou poder disciplinar, este compreende que é mais proveitoso vigiar do que castigar (no capítulo seguinte, é tratado melhor a respeito), e seus efeitos foram mais sentidos nas instituições – mais perceptivelmente, nas instituições educativas:

Essa nova forma de perceber e de organizar o espaço e o tempo permite um controle detalhado do processo de aprendizagem, permite o controle de todos e de cada um dos alunos, faz com que o espaço escolar funcione como uma

²⁰ Escola Nova - movimento de renovação da educação, iniciado no final do século XIX, mas ganhando força no século XX em vários países do mundo, favoreceu para que as tentativas pedagógicas se voltassem para a centralidade no indivíduo. Teve como grande inspirador Rousseau (MARTINEAU, 2010), que instituiu princípios básicos para uma psicologia do desenvolvimento da criança, que será posteriormente estudado no século XX por Jean Piaget. No Brasil, os manifestos da Escola Nova, por volta de década de 1930, defendiam a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação como princípios fundamentais para reger o funcionamento das escolas, tendo como forte pioneiro o educador baiano Anísio Teixeira, que defende uma escola única para o povo e para a elite.

máquina de aprender e ao mesmo tempo possibilita a intervenção do mestre em qualquer momento para premiar ou castigar e, sobretudo, para corrigir e normalizar (VARELA, 1999, p. 84).

As pedagogias disciplinares utilizam o exame – principal aparato usado pelas disciplinas na produção de sujeitos individuais que transformam as instituições educativas em escolas examinadoras, “espaços de observação eminentemente normalizadores e normativos, já que o exame implica duas operações fundamentais: a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora (VARELA, 1999, p. 86). As duas operações ordenadas possibilitam “decifrar, medir, comparar, hierarquizar e normalizar os colegiais” (Ibidem). As pedagogias disciplinares acarretam novas relações de poder “que são tão menos visíveis quanto física e materialmente estão presentes e quanto mais vinculadas estão ao processo de aprendizagem” (Ibidem).

As pedagogias corretivas criticam o exame das pedagogias disciplinares, bem como seus planos rigorosos com horários e espaços rígidos. Essas pedagogias são voltadas para crianças com problemas de aprendizagem ou de conduta. Maria Montessori e Ovidio Delcroly são representantes importantes desse período. As pedagogias corretivas embasam-se nas teorias rousseauianas e nas pesquisas na área da Psicologia e colocam a criança no centro da ação educativa, devendo a escola se adequar aos interesses dela e ao mestre, propriamente, “condicionar o espaço e o tempo para dar forma e sentido a essas atividades” (VARELA, 1999, p. 92). Isto quer dizer que o controle do mestre nesse modelo pedagógico torna-se indireto e volta-se para a organização do meio com a finalidade não mais de alcançar a disciplina exterior e sim a disciplina interior, a autodisciplina.

As pedagogias psicológicas, marcadas pela forte presença de médicos e psicólogos, têm suas raízes nas pedagogias corretivas e por intermédio destas “iniciou-se uma redefinição do conceito de infância no campo pedagógico, sendo destacada a visão de *criança natural*, que acabou permitindo o surgimento [...] de sujeito, o *sujeito psicológico*” (POOLI e COSTA, 2004, p. 06).

De acordo com Varela, nos finais da década de 1920, Piaget e Freud desenvolveram sistemas teóricos, que embora muito distintos, convergiram na percepção do desenvolvimento infantil como etapas ou estágios graduais e diversos, em princípio geral. Dessa forma, a criança foi situada no centro do processo educativo e ao professor coube uma função de auxílio. Nas pedagogias psicológicas, segundo a autora:

[...] o controle interior é cada vez mais forte, já que agora não se baseia predominantemente na organização e planificação minuciosa do meio, mas em formas cientificamente marcadas pelos estágios do desenvolvimento infantil (VARELA, 1999, p. 99).

Já na década de 1960, Varela (1999, p. 100) diz que “poderia, talvez, afirmar-se que as leis e os estágios de desenvolvimento começam a ser substituídos (...) pelas *leis do ritmo*”. O ritmo individual e as relações interpessoais são situados no centro do processo de aprendizagem, isto significa que o ritmo próprio de cada aluno deve ser considerado e as ações educativas devem oportunizar ao aluno expressar-se, manifestar-se mediante sua maneira própria a partir de uma hipotética “natureza natural” única e liberto de imposições. Entretanto, é relevante destacar que o psicopoder “[...] baseia-se em tecnologias cuja aplicação implica uma relação que torna os alunos tanto mais dependentes e manipuláveis quanto mais liberados se acreditem” (VARELA, 1999, p. 102). De maneira contundente, a autora sintetiza que:

A educação institucional volta-se cada vez mais à busca de si mesmo, a viver livremente sem coações, sem esforço, no presente. Trata-se de formar seres comunicativos, criativos, expressivos, empáticos, que interajam e comuniquem bem. Essas personalidades flexíveis, sensíveis, polivalentes e ‘automonitorizadas’ – capazes de corrigir-se e auto-avaliar-se – estão em estreita interdependência com um neoliberalismo consumista que tão bem se harmoniza com identidades moldáveis e diversificadas em um mercado de trabalho cambiante e flexível que precisa de trabalhadores preparados e disponíveis para funcionar (VARELA, 1999, p. 102).

A partir da exposição desses modelos pedagógicos, pode-se destacar que o controle exercido sobre os alunos é cada vez maior, embora menos aparente. Do aluno não são demandadas somente disciplina e autodisciplina, e sim um autocontrole apurado. Conforme apresentado, os processos pedagógicos centralizam-se no aluno, especificamente no conhecimento detalhado de sua individualidade desde a mais tenra idade.

3.3 A CONFIGURAÇÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tanto no capítulo anterior, como nas seções anteriores foi destacado como a infância e a criança tornam-se objetos de interesse do conhecimento, de representação e intervenção, especialmente da Pedagogia. A seguir, serão tratados

fatos gerais sobre a instituição escolar para, na sequência, abordar a Educação Infantil, porém, sem a pretensão de esboçar sua trajetória histórica e sim apresentar alguns acontecimentos importantes que a constituíram e a constituem.

O entendimento da escola sempre existiu, sua universalidade e sua desejada eternidade são uma utopia, como afirmam Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992) no conhecido artigo *A maquinaria escolar*, em que a escola primária, como forma de socialização distinta e espaço de passagem obrigatório para as crianças das classes populares, é uma instituição nova e suas bases administrativas e legais chegam a ter pouco mais de um século. Utilizando-se do método genealógico, os autores abordam o passado com foco numa perspectiva de entendimento do presente e, conseqüentemente, delineiam as condições sociais do surgimento de uma porção de instâncias que permitiram a instituição da denominada escola nacional, como: a definição de um estatuto da infância; a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças; o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e “elaborados” códigos teóricos, a destruição de outros modos de educação, a institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos sancionada pelas leis. Diante dessas condições sociais, surge um sentimento e uma sociedade que tem interesse em proteger e regular as crianças.

A escola nasceu e se organizou como espaço fechado com o objetivo de disciplinar o aluno, imprimindo, como menciona Sacristán (2005, p. 132), “um modelo de funcionamento que servisse ao mesmo tempo para funções de acolher, assistir, moralizar, controlar e ensinar grupos numerosos de menores”. Isto é, às escolas cabiam orientar os indivíduos para a ordem e a docilidade²¹ por meio de espaços e tempos organizados e demarcados. Como afirma Horn, “Criada, legitimada e fortalecida na Modernidade, a escola vai constituir-se na mais potente instituição de captura das crianças, encarregando-se de criar sujeitos infantis de determinado tipo” (2017, p. 89). Ou seja, a escola se forjou em uma instituição de *sequestro* – palavra utilizada por Foucault, porque enclausura os sujeitos, neste caso, as crianças, e atua no disciplinamento e na regulação dessas, produzindo saberes e controlando condutas, à vista disso, configura-se em uma instituição de governo.

²¹ Docilidade – qualidade de dócil, que se submete a alguém ou a algo sem oferecer resistência.

Em sua obra *História social da criança e da família*, Ariès²² circunscreve a consolidação definitiva do processo de escolarização:

A escola substitui a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então, um longo processo de enclausuramento das crianças (dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias; e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 1981, p. 10).

Na escola, a criança, o menor, mediante às normas e leis pedagógicas, transforma-se em aluno. A própria origem da palavra aluno nos remete sobre a posição desse sujeito - *alumnus* vem do latim *alere*, que significa alimentar. Desta forma, o aluno é alguém que precisa ser alimentado, “é um ser carente (...) de algo cuja posse consideramos beneficiá-lo sentindo-nos legitimados para proporcionar tudo isso a ele” (SACRISTÁN, 2005, p. 136). O autor ainda evidencia que uma das características das sociedades modernas é considerar o ser escolarizado como forma natural de conceber aqueles que têm a condição de infantil. “Acreditamos que o modo de ser aluno é a maneira natural de ser criança; representamos os dois conceitos como se fossem, de alguma forma, equivalentes”. (SACRISTÁN, 2005, p. 15). Dessa maneira, a categoria aluno passou a ser o modo social, natural e dominante de ser criança e de viver a infância em nossa sociedade.

Acerca da ideia de naturalização da criança como aluno, Popkewitz (1994) ratifica e diz que as categorias de estudante e aluno passaram a existir fortemente no século XIX. Tal ideia tornou-se tão natural que hoje é complicado pensar nas crianças senão como aprendizes, pois estão em desenvolvimento. Marín (2011) contribui nessa discussão quando diz que:

‘Desenvolvimento’ e ‘crescimento’ aparecem com frequência para descrever tanto os propósitos e fins educativos com crianças quanto os resultados e avaliações dos próprios processos escolares. Essas noções não só marcam e reforçam a condição de minoria e de ‘estado’ em potência de certas ‘faculdades’ e ‘disposições’ nas crianças, como também desenham e evidenciam a compreensão de uma vida fragmentada em fases, evolutiva e linear. Desse modo, o reconhecimento de uma forma de ‘imaturidade’ mental e física na infância é o assinalamento de um ‘estado’ de subdesenvolvimento

²² Embora o autor tenha sofrido alguns questionamentos, é uma importante referência e aqui contribui de forma objetiva para o entendimento do processo de escolarização.

e a fixação de uma forma de distribuição e organização etária da vida. (MARÍN-DÍAZ, 2011, p. 107).

A partir de novos saberes, sobretudo das denominadas Ciências Humanas, além da fundação de instituições específicas para o atendimento das crianças pequenas, a ligação entre o indivíduo e a sociedade se dá com a educação institucionalizada que se organiza numa estratégia de disciplinamento das populações desde a mais tenra idade.

À luz dos estudos de Elias (1990;2008), a existência das instituições e suas funções na organização da vida e na educação/civilização dos mais jovens pode ser compreendida a partir do quadro de interdependência e múltiplas interações, que se tornam indispensáveis de acordo com a complexidade dos grupos sociais. As cadeias de interdependência ligam as pessoas em configurações, nas quais todos dependem dos outros em relações funcionais, nas quais alguns têm mais poder do que outros, num equilíbrio processual dinâmico. Aqui, o conceito de função demanda do conceito de relação, isto é, na condição das instituições, elas não cumprem somente determinadas funções para a sociedade – conservação e manutenção de um sistema social específico –, e no contexto de interdependência em que se situam, refletem as manifestações dos adultos e dos jovens em seu meio, além de seu objetivo por demandas da sociedade.

Assim, instituições sociais como a igreja e a escola atuam no processo civilizador, isto é, na relação estrutural social com as demandas válidas de controle de emoções para a conservação da vida social, nas relações mais ou menos complexas em que se encontra tal estrutura. No processo civilizador, a função da escola une-se ao controle das pulsões, formação dos comportamentos e condutas, como no ordenamento da aprendizagem de símbolos, conceitos, relações de conhecimento. Em diversos momentos e configurações sociais, a escola em seu percurso educador e disciplinador se entrelaça com a ação da família e da igreja.

A escola, no processo de educação, também se concentra na atividade de introdução do conhecimento, de atualização de todos os homens no estágio socialmente atingido do processo de conhecimento especializado. Essa ampla atualização é baseada no fundo comum de conhecimento disponível que envolve a experiência e o conhecimento especializado.

Elias, em sua obra *O processo civilizador, uma história dos costumes*, demonstra os hábitos e os costumes ‘civilizados’ como construção social de longo

prazo, que se inicia na infância com a aquisição de boas maneiras, comportamentos, gentileza, cortesia por meio do controle das pulsões e emoções.

Deste modo, objetivo maior na aprendizagem da disciplina e da sociabilidade teria conexão essencialmente ao controle sobre as populações atendidas. Pode-se entender controle social e relação com o conhecimento como características que complementam a atuação da escola desde a infância.

A Educação Infantil aparece durante as mudanças sociais ocorridas na Europa a partir da Revolução Industrial, que vão estabelecendo novas composições sociais e, por consequência, novos entendimentos a respeito das funções dos sujeitos e das instituições sociais. Inicialmente, o novo modelo de educação para as crianças muito pequenas (desde o nascimento até idade para a escola primária, hoje ensino fundamental) originou-se de uma forma de organização social oriunda da caridade e depois da filantropia, imprimindo uma natureza assistencial. Isto é, tinha como objetivo cuidar da população infantil que estava suscetível a condições sociais hostis, como as mortes por estado precário de higiene, nutrição, moradia, entre outras e o infanticídio. Esse modelo foi apresentado com o objetivo de sanar/diminuir os problemas sociais e morais conferidos à pobreza. Por conseguinte, as crianças, nos tempos modernos, deixam de ser responsabilidade apenas da família e são consideradas uma preocupação social. Bujes (2001) corrobora esse argumento ao dizer que:

O ideal de desamparo da infância, a necessidade de sua preservação, por um lado, e a invenção – ou, para ser mais precisa, a elaboração – de uma noção moderna de infância identificada com a necessidade de cuidá-la, mas também de educá-la, vão ser associados com a implantação do moderno dispositivo pedagógico. Foi esta fixação de um conceito de infância que possibilitou que ela fosse vista como um processo/objeto universal. Tal fixação se deu por influências vindas de muitos “lugares”: do campo da Medicina, da Pedagogia, da Psicologia, do Direito; das campanhas de moralização, de escolarização, de higienização, etc. Também foi essencial a este processo a busca de uma certa uniformidade e coerência nesta conceptualização. Portanto, as “ficções” e as narrativas sobre esta infância moderna tiveram, através de seus efeitos de categorização e normalização, uma função regulatória da ordem pública e privada. Elas também constituíram uma das condições de possibilidade para o estabelecimento de políticas sociais para a infância, entre elas, as da Educação Infantil institucionalizada (BUJES, 2001, p. 52).

A chamada Educação Infantil, embora atenda bebês e crianças pequenas, opera semelhante às instituições voltadas para as crianças maiores, como podemos visualizar: acontece num espaço fechado, que não é neutro e sim produzido a partir do emprego da disciplina e da ordem para a aprendizagem de comportamentos,

habilidades e regras sociais com vistas à normalização²³, tem no adulto (educador/professor) a autoridade moral com anuência da família ou do Estado, atribui condições de inferioridade às crianças (precisam ser cuidadas e educadas) e se dispõe para transmitir saberes com a preocupação da vida adulta do sujeito, ou seja, permanece a ideia moderna de que a educação tem um compromisso com o porvir.

3.3.1 A configuração da Educação Infantil no Brasil

Nesta seção, serão demarcados alguns fatos relevantes a respeito da Educação Infantil brasileira a fim de um melhor entendimento da emergência do currículo na Educação Infantil sem a intenção de um aprofundamento histórico.

Como já descrito, diversas foram as mudanças na maneira de se ver as crianças, e gradualmente visões religiosas e assistencialistas foram perdendo espaço para os discursos biológicos e de interesses públicos. Nesta direção, no Brasil, nos anos mil novecentos e oitenta, os discursos acerca dos direitos das crianças, bem como a necessidade de sua inserção nas instituições escolares ficaram mais fortes. Eventos como a urbanização, o trabalho feminino e as novas configurações familiares demandaram uma educação infantil institucionalizada.

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, compreende a educação de crianças de zero a cinco anos e onze meses. Os principais marcos que ilustram esse percurso de conquistas legais, no âmbito nacional, são a *Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente* (1959), a *Constituição Federal* (1988) e o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990). Nestes documentos, a Educação Infantil é considerada como dever do Estado e como direito das crianças, não mais como um serviço oferecido pela assistência social às populações pobres. Passa-se quase uma década dessas determinações legais, e, em 1996, a *Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDBEN 9394/96)* regulamenta a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, estabelecendo sua oferta como responsabilidade dos municípios em regime de colaboração com os estados e a União. De acordo com a seção II, do Capítulo II da referida LDBEN:

²³ A norma, diferentemente da lei, pretende ser um conceito descritivo: média estatística, regularidade, hábito. Pretende objetividade: justificação racional, Mas o normal é um descritivo que se torna normativo, O normal se converte em um critério que julga e que valoriza negativamente e positivamente. E no princípio de um conjunto de práticas de normalização cujo o objetivo é a produção do normal (LARROSA, 1994, p. 36-37).

Art.29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção²⁴.

Na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a ação pedagógica com crianças dessa faixa etária recebeu o nome de Educação Infantil com o objetivo de diferenciar-se do termo *ensino* que antecedia as etapas Fundamental e Médio. Pois, tratando-se de bebês e crianças pequenas, uma escola ou uma creche, ou uma pré-escola, independentemente da nomenclatura, é uma instituição que afirma considerar as especificidades, particularidades da faixa etária que atende, entendendo que o cuidar e o educar compõem os processos educativos na Educação Infantil,

[...] educar e cuidar de forma indissociável e complementar as crianças de 0 a 6 anos complementando a ação da família e da comunidade. Ou seja, faz parte da Educação básica, mas não tem como objetivo o 'ensino' e, sim, a 'educação' das crianças pequenas (CERISARA, 1999 p. 12).

No ano de 1998, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), primeira referência para estruturação de currículo, de caráter nacional, entretanto, não mandatário, para a Educação Infantil.

Aqui se faz pertinente, uma vez que a presente pesquisa trilha na direção analítica do discurso pedagógico, mencionar Bujes, em cuja tese de doutoramento *Infância e maquinarias* (2001) realizou a análise dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil a partir das noções foucaultianas de governo e governamentalidade²⁵, tomando-os na qualidade de discurso pedagógico que opera

²⁴ Em 2006, foi publicada a Lei nº 11274, a qual amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, desta forma, as crianças que tiverem seis anos de idade ou a completar no início do ano devem ser matriculadas no Ensino Fundamental desde então. Assim, a Educação Infantil passa a atender crianças até 5 anos de idade.

²⁵ Governamentalidade – neologismo introduzido por Michel Foucault a partir de seu principal interesse: análise do poder centrando-se no desenvolvimento das racionalidades e das tecnologias

e articula jogos de poder e vontades de saber nas instituições educacionais, formando “os vínculos, os nexos, os liames entre um jogo de proposições e uma série de ações possíveis que têm por objetivo produzir crianças de um certo tipo” (2001, p. 87). Para tal estudo, a autora utilizou as noções de poder e de saber a partir de Michel Foucault, que lhe permitiram apontar “como os aparatos para a produção da verdade organizam sistemas de enunciados que sustentam estratégias para que se levem a efeito as operações e as manobras que se encarregam da produção das subjetividades infantis” (idem).

No ano de 1999, o Conselho Nacional de Educação – CNE institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil por meio da Resolução CNE/CEB nº 01/99, iniciativa pioneira no cenário educacional brasileiro. Essas Diretrizes foram revisadas no ano de 2009 a partir de um amplo processo participativo de discussão nacional, considerando a produção científica mais recente relativa à Educação Infantil. Este documento tem caráter mandatório com orientações para políticas públicas, especialmente na necessidade de operacionalizá-las e detalhá-las, por este motivo ocorreu a defesa pela construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A construção da BNCC iniciou-se em junho de 2015, teve várias versões e a Base para Educação Infantil (BNCC-EI) e para o Ensino Fundamental (BNCC-EF) foi aprovada em dezembro de 2017. Seus fundamentos pedagógicos têm foco no desenvolvimento de competências e compromisso com a educação integral – construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade atual. Acredito ser importante enfatizar que nossa sociedade tem como forma de vida o neoliberalismo, cuja principal característica é a concorrência, a competição, tanto no plano individual, como empresarial e estatal. Assim, a educação escolarizada é “cada vez mais convocada a ensinar como cada um deve tornar sua vida melhor [...]” (VEIGA-NETO, 2013, p. 161).

governamentais a elas relacionadas. Combina-se, assim, ‘governo’ e ‘mentalidade’ – articulação das coisas governamentais, sujeito governa as suas condutas num campo de possibilidades, ou seja, “eu comigo mesmo” e “eu com os outros/população”, por meio de “um conjunto formado por instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas” (BUJES, 2001). Para esta compreensão, é necessário considerar que Foucault tratava do nascimento do moderno estado governamental – para melhor entendimento vide Veiga-Neto (2000). Mais detalhes na subseção 4.1. O CURRÍCULO ESCOLAR COMO DISPOSITIVO DE REGULAÇÃO: GOVERNAMENTALIDADE.

Neste contexto, as redes de ensino e as instituições devem adequar seus currículos e suas propostas pedagógicas à BNCC, com prazo determinado. No município de São José dos Pinhais, já foi iniciada e concluída a construção do Referencial Curricular Municipal pela Secretaria Municipal de Educação por intermédio das servidoras (pedagogas e professoras)²⁶ atuantes no Departamento de Educação Infantil juntamente com uma comissão formada por profissionais dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

As discussões acerca do currículo na educação infantil ficam mais evidentes a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 (1996), a qual regulamenta a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Os documentos que irão embasar a análise pretendida nesta pesquisa acerca do currículo são: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010) e, consequentemente, o documento mais recente, a Base Nacional Comum Curricular para a etapa da Educação Infantil (BNCC-EI, 2017) que considera o que as DCNEI propõem.

Para ampliar um pouco mais o assunto a respeito do trabalho pedagógico na Educação Infantil, apresento uma discussão com autores que participaram da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (primeiras versões) na etapa da Educação Infantil, com a intenção de expor a literatura e os estudos que versam sobre o currículo e a educação das crianças corroborando a ordem discursiva vigente.

A organização curricular das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) propõe a disposição das experiências de aprendizagem e desenvolvimento organizadas em módulos, centros ou campos (Parecer CNE/CEB nº 20/09) e não em áreas de conhecimento, dentre outras possibilidades que não atendam às especificidades das crianças pequenas e que tratem das experiências e dos conhecimentos de modo fragmentado. A partir de sua definição de criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

²⁶ A autora optou pelo substantivo feminino por, majoritariamente, o público de profissionais da área ser composto por mulheres, a exemplo das participantes da pesquisa, sem a intenção de excluir os homens que também atuem na Educação Infantil.

Sendo sua concepção de currículo:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010).

Conforme Oliveira (2017), tal concepção distancia-se “tanto de uma transmissão unilateral do conhecimento pelos adultos quanto de uma visão de que crianças devem acessar apenas o que suas culturas infantis lhes apresentam” (p. 03), pois promove a articulação entre as experiências infantis e os conhecimentos sistematizados. Deste modo, o currículo na educação infantil deve:

garantir a imersão das crianças em práticas culturais onde interagem com seus professores, com seus companheiros de idade e outros parceiros adultos, e se interrogam sobre as diferentes linguagens e sobre o mundo físico e social que as circunda, e sobre elas mesmas, o que requer o estabelecimento de uma fundamental relação de parceria com as famílias. Isso traz expressivo impacto nas práticas (OLIVEIRA, 2017, p. 03).

Para complementar esta compreensão, Barbosa e Richter colocam que a escola, ou creche ou pré-escola, para bebês e crianças pequenas:

Será um espaço que abriga ações educativas abrangentes, não apenas de conhecimentos sistematizados e organizados por áreas, mas também de saberes oriundos das práticas sociais, das culturas populares, das relações e interações, dos encontros que exigem a constituição de um tempo e um espaço de vida em comum no qual se possa compartilhar vivências sociais e pessoais (BARBOSA e RICHTER, 2015, p. 187).

Ainda Barbosa e Richter (2015) sinalizam que o debate sobre currículo na Educação Infantil precisa ser ampliado: “Quanto mais elementos e instrumentos teóricos tivermos para debater possibilidades e necessidades de contrastá-las com os conhecimentos de modelos realizados em outros países, melhor” (2015, p. 190). E traz as indicações italianas dos cinco campos de experiência educativos propostos para crianças de 3 a 6 anos: *o eu e o outro, o corpo e movimento, imagens, sons e cores, os discursos e as palavras, conhecimento do mundo*. Barbosa e Richter dizem que os autores do currículo italiano Borghi e Guerra defendem a estrutura dos Campos de Experiência para bebês e crianças bem pequenas e ainda colocam que devem ser considerados os modos de ação e interação mais próximos às suas necessidades e às suas circunstâncias.

No Brasil, em congruência com os eixos estruturantes propostos para a Educação Infantil: interações e brincadeiras, a Base Nacional Comum Curricular coloca seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que as crianças tenham condições de aprender e de se desenvolver: *conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se* e estabelece cinco campos de experiência nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver: *o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas, escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços tempos, quantidades, relações e transformações*.

Para Fochi (2015), “A organização de um currículo por campos de experiência consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças” (2015, p. 221). A compreensão da ideia de experiência como ininterruptas e recíprocas interações “dos meninos e das meninas privilegia as dimensões de ação destes com a complexidade e a transversalidade dos patrimônios da humanidade” (2015, p. 221). Aqui, o sentido da palavra experiência utilizada se aproxima das ideias do filósofo Dewey. Para ele: “a experiência na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. [...] significa uma troca ativa e alerta com o mundo” (2010a, p. 83). Nesta visão, as experiências das crianças produzem sentidos pessoais e coletivos, que irão compor um aprendizado permanente, pois as experiências não terminam em si mesmas. Fochi (2015) defende que os campos de experiências devem ser compreendidos a partir da organização dos espaços, da escolha dos materiais, do trabalho em pequenos grupos, da gestão do tempo e da comunicação dos itinerários das crianças, constituindo uma ecologia educativa. “Implica conceber que ali se abrigam as imagens, as palavras, os instrumentos e os artefatos culturais que constituem os campos de experiência” (2015, p. 223).

Em seu artigo *A Construção da Base Nacional Comum Curricular para a Educação infantil*, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2017) traz o debate das disputas em torno da concepção de currículo e da identidade da Educação Infantil, e coloca que a elaboração da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil procurou garantir “o que está sendo construído por pesquisadores e educadores da área no sentido de assegurar as singularidades da Educação Infantil” (2017, p. 1). Compartilha também que os diversos conflitos enfrentados durante esse processo, de certa maneira, contribuíram na “apresentação de uma proposta de certo modo original no sistema de ensino brasileiro, e que é dada como um ponto de partida para orientar a formação docente e novas pesquisas na área” (2017, p. 1). A autora diz ainda que

a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: “não constitui um currículo”, mas aponta parâmetros básicos a serem suplementados por outros direitos, objetivos de aprendizagem e por metodologias eleitos pela comunidade escolar, sempre considerando o que propõem as DCNEI.

A partir do exposto, é possível observar a configuração legal-pedagógica da Educação Infantil no Brasil.

3.3.2 A configuração da Educação Infantil na rede municipal de São José dos Pinhais

A Educação Infantil no município de São José dos Pinhais passou a fazer parte da Educação Básica por meio do Decreto Municipal nº 227/2001 (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2001) de 26 de março. Antes da promulgação desse Decreto, as creches eram administradas pela Secretaria de Promoção Social, sendo que após sua promulgação, vinte e duas creches passaram para a Secretaria de Educação. Entre os anos de 2001 a 2006, o município oferecia a educação infantil para as crianças de 4 a 6 anos em período parcial com a opção de matrícula no contraturno. Em algumas regiões da cidade, as escolas ofereciam a Educação Infantil, especialmente nas comunidades com maior número de habitantes e/ou onde não existiam vagas suficientes em CMEIs. Do ano de 2001 a 2008, a quantidade de instituições passou de vinte e duas para trinta unidades. Proporcionalmente, o número de crianças também foi ampliado de quatro mil quinhentos e treze para seis mil novecentos e cinquenta e nove. No período de 2009 a 2015, as matrículas na Educação Infantil passaram de seis mil quinhentos e trinta e dois para sete mil setecentos e trinta e seis, por conseguinte, verifica-se um aumento de mil duzentos e quatro vagas. O número de unidades educacionais ampliou-se de trinta e quatro para quarenta e duas e, em 2016, passou para quarenta e quatro Centros Municipais de Educação Infantil, destes, quatro imóveis locados. Todas as informações e os dados aqui apresentados foram extraídos do Referencial Curricular Municipal – subseção: A linha do tempo da Educação Infantil de São José dos Pinhais.

Devido à obrigatoriedade da matrícula das crianças que completam quatro anos, passaram a ser oferecidas em 17 unidades educacionais urbanas e rurais as modalidades: Infantil 4 e Pré-escola. Atualmente, os CMEIs e Escolas Públicas atendem nove mil trezentos e setenta e cinco crianças, destas, três mil cento e

cinquenta na modalidade creche (de 0 a 3 anos) e seis mil duzentos e vinte e cinco na modalidade pré-escola (de 4 a 5 anos). A educação infantil é atendida na modalidade da pré-escola por professores com formação superior em Pedagogia ou Magistério Superior; e na modalidade creche, por educadores sociais com formação em Magistério e atendentes de creche com ensino fundamental, cargo extinto por volta de 2002 – sendo que na falta desses profissionais, o professor pode assumir a modalidade creche.

O ingresso das crianças às unidades de Educação Infantil ocorre da seguinte forma: para a modalidade pré-escola, tendo a vaga na unidade, os pais podem fazer a matrícula imediatamente, caso não tenha a vaga, os pais são orientados a procurarem outra unidade ou a SMED a fim de encontrar vaga para o(a) filho(a) na rede municipal. Já para a modalidade creche, os pais devem comparecer ao CMEI e preencher uma ficha de intenção de matrícula. As fichas são analisadas pelo Conselho do Centro Municipal de Educação Infantil, quando há disponibilidade de vaga – seguindo os critérios de risco social: vulnerabilidade, renda per capita da família e crianças com laudo médico ou com necessidades especiais têm prioridade (vaga compulsória). A partir do ano letivo de 2020, segundo informações contidas no Referencial Curricular Municipal, a rede adotará a seguinte nomenclatura por faixa etária, considerando a data corte de 31 de março: Infantil I - crianças nascidas no ano em curso e que completam um ano até a data corte; Infantil II - crianças que completam 1 (um) ano até a data corte; Infantil III - crianças que completam 2 (dois) anos até a data corte; Infantil IV - crianças que completam 3 (três) anos até a data corte; Pré I - crianças que completam 4 (quatro) anos até a data corte e Pré II - crianças que completam 5 (cinco) anos até a data corte. Tendo o seguinte número de profissionais por agrupamento: Infantil I - até 06 crianças para 01 professor ou 01 educador; Infantil II - até 08 crianças para 01 professor ou 01 educador; Infantil III - até 12 crianças para 01 professor ou 01 educador, sendo estes agrupamentos atendidos no período integral das 7 horas às 18 horas; Infantil IV - até 16 crianças para 01 professor; Pré I e Pré II - até 20 crianças para 01 professor, sendo estes agrupamentos atendidos no meio período: das 7h30 às 11h30 ou das 13h às 17h. O detalhamento a respeito do trabalho destes profissionais com as crianças consta no próximo capítulo, seção 4.1 Configurações do currículo da Educação Infantil de São José dos Pinhais.

Com o objetivo de ampliar o atendimento, o município implantou via legislação local, no dia 20 de Dezembro de 2010, a Lei Municipal nº 1663 - *Programa de Aquisição de Vagas*, a qual, de acordo com o art. 1º, regula o processo de matrículas para alunos da Educação Infantil domiciliados no município de São José dos Pinhais, cujo atendimento não for possível na rede pública municipal. Este Programa possibilita a compra de vagas na rede particular da educação infantil pela Administração Pública, em Centros de Educação Infantil (CEIs) e Escolas que atendam essa etapa. Atualmente, a maior demanda são crianças que deveriam ser atendidas na modalidade do infantil 3. O município atende duzentos e vinte e sete crianças com idade de 0 a 3 anos matriculadas em onze CEIs ou Escolas particulares que fazem parte do programa (dados de abril de 2019 - SEMED). A compra de vagas – elas devem ser adquiridas para atender unicamente às requisições do Ministério Público, Poder Judiciário e Conselho Tutelar de São José dos Pinhais – deve observar os seguintes critérios:

Art. 2º, § 1º - o atendimento das crianças deverá obedecer a sequência abaixo:

a) As crianças em situação de risco; b) As crianças cujos pais ou responsáveis exerçam alguma função remunerada, devidamente comprovada cuja renda familiar não ultrapasse a 3 (três) salários mínimos; c) Crianças com renda familiar de 3 (três) a 5 (cinco) salários mínimos.

O credenciamento dos CEIs e escolas da rede privada ocorre via chamamento público, o qual avalia a documentação necessária a partir de especificações contidas no edital. Esta maneira foi adotada pelo município para atender a demanda não atendida na rede municipal.

Nesta seção, a intenção foi apresentar como a Educação Infantil do município de São José dos Pinhais está configurada legalmente desde seu início até os dias atuais.

Já neste capítulo, a partir do que foi apresentado, pode-se depreender a infância como construção social configurada por um arranjo de representações sociais e de crenças que visam ao controle e ao governo dos sujeitos infantis – a partir da Idade Moderna no Ocidente. A escola, como instituição que captura estes sujeitos desde muito cedo e os mantém no espaço fechado para orientá-los e instruí-los para a sociedade, respalda-se no discurso sobre infância e criança o qual firma certos significados e estes reverberam modos de governar as crianças para que estas sejam capazes de governar suas próprias vidas, e assim a educação das crianças se efetiva

por meio do conjunto de saberes sobre estes sujeitos, isto é, modelos pedagógicos que definem a organização escolar (currículo, didática, técnicas de ensino, avaliação, diversas ciências aprimoradas de cunho pedagógico) e moldam as crianças em consonância com as demandas sociais.

4 O CURRÍCULO ESCOLAR

“Ensinar tudo a todos”

Comenius

Neste capítulo, primeiramente, será apresentada a procedência do currículo escolar a partir da genealogia de Michel Foucault. Na sequência, será tratado sobre o currículo escolar como dispositivo de regulação e, por último, serão descritas as configurações do currículo da Educação Infantil de São José dos Pinhais.

4.1 A FABRICAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Início este capítulo com o entendimento de currículo como fruto de uma invenção humana que “estava íntima e fortemente conectada com a invenção da própria Modernidade” (VEIGA-NETO, 2008, p. 04), consequentemente, atravessado por diferentes conceitos e compreensões. Deste modo, é possível aceitar que ele produz sujeitos por meio de relações de forças desiguais e as conexões dessas levam a estados de poder. Para Foucault (1988, p. 89), “O poder não é algo que se adquire, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar, o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis”. Por isso, ele não se exerce verticalmente e não pode ser entendido como algo dado, pronto e apenas coercitivo ou negativo, mas sim como difuso e relacional socialmente. Segue-se tratando do currículo com a proposta de melhor compreendê-lo, e para tal investida, recorre-se a sua genealogia.

As tendências mais diferentes de estudos sobre o currículo destacam a relação entre cultura e currículo. O que as difere são as ideias, em cada tradição, conferidas a estes dois constructos. Com base nos Estudos Culturais²⁷, compartilhamos a ideia de que o currículo é a parte da cultura que é trazida para a escola, a ideia de que os conteúdos escolares são resultado de uma triagem feita na base da cultura. Também devemos aos Estudos Culturais toda indagação a respeito das tensões que acontecem no campo da cultura, o terreno em que se revelariam as

²⁷ “Numa definição sintética, poder-se-ia dizer que os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder” (SILVA, 2009, p. 134).

lutas e os conflitos pela imposição ou pela manutenção de significados. Deste modo, no terreno curricular não há espaço para a neutralidade em que uma tradição cultural, com seus significados particulares, é disseminada sem discordâncias ou análises, serenamente, de uma geração a outra, como habitualmente as orientações curriculares oficiais ou os documentos que lhes sustentam têm a intenção de fazer-nos acreditar. Emerge do terreno da cultura e da história o reconhecimento de identidades sociais, as quais revelam as diferenças, as desigualdades e os vários interesses dos diferentes grupos e classes.

No campo das relações sociais em que se constituem as identidades, surge o desejo de colocar-se uns sobre outros, o desejo de poder. Assim, o currículo, visto atualmente numa relação recíproca com a cultura na qual ele se organizou, é inclusive o resultado sempre difícil de lutas e atravessamentos que acontecem no campo social, diversos e distintos em cada conjuntura da história humana (BUJES, 2001). Destarte, essas relações, além de serem entrelaçadas, não-lineares e complexas, consistem-se nas relações de causa e efeito, desta maneira, os encadeamentos entre os componentes em jogo se dão imanentemente.²⁸

A relação entre currículo e cultura vai muito além dos conteúdos selecionados, ela está presente nas considerações a respeito do aprendizado, na definição de práticas para efetivá-lo e, inclusive, nas escolhas referentes à sua avaliação. Essas considerações são estabelecidas por meio de relações de poder/saber, como coloca Foucault: “o poder produz saber (...), não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (2010, p. 30).

O conjunto de circunstâncias culturais de significação dispõe uma atuação que contribui para o domínio de determinadas visões em vez de outras. Como ilustra Bujes: “Categorias tais como infância, aprendiz, desenvolvimento, vigentes neste momento, nem sempre foram tomadas no sentido que lhes é hoje atribuídos” (2001, p. 224). E segundo a mesma autora, conseqüentemente, o currículo não se forma somente por um modo de origem racional e epistemológica, que determinaria quais conhecimentos seriam os mais importantes para o constituírem. Também tem como base a racionalidade de ordem social e histórica.

²⁸ Conceito deleuziano de *causalidade imanente* – “a causa imanente é aquela cujo efeito a atualiza, integra e diferencia”, isto é, uma causa “que se atualiza em seu próprio efeito”, existindo uma “correlação, pressuposição recíproca entre a causa e o efeito” (DELEUZE, 1991, p. 46).

O currículo, para Popkewitz (1994, p. 186), é “uma imposição do conhecimento do ‘eu’ e do mundo que propicia ordem e disciplina aos indivíduos”. E precisa ser estudado em uma perspectiva epistemológica social que se una, historicamente, às nossas maneiras de falar e de pensar, como falamos a verdade sobre nós mesmos e sobre os outros, com demandas de poder e de regulação. Pode ser compreendido como “uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão e a individualidade são construídas” (POPKEWITZ, 1994, p. 194).

Que tal colocar o currículo e seus propósitos sob suspeita? Pois, mesmo considerando a relevância das definições e discussões atuais no “campo do currículo”²⁹, aqui faz mais sentido iniciar com indagações acerca do currículo, porque mesmo havendo diferentes opiniões sobre ele, como, por exemplo, como deve ser, dificilmente encontramos problematizações³⁰ a seu respeito, ou seja, o currículo é assumido como algo natural no processo de escolarização, como a própria escola.

Para saber sobre o surgimento, a procedência do currículo, recorro a “[...] um método – especial de pensar, de narrar, de problematizar e de (re)construir o passado, levando em conta que tudo o que acontece na vida social está atravessado por relações de poder” (VEIGA-NETO, 2004, p. 68). Isto significa utilizar-se da genealogia³¹ de Michel Foucault, filósofo francês contemporâneo, que escreveu sobre o sujeito, os saberes, os poderes e as instituições modernas.

A genealogia parte do próprio passado, considerando as relações de poder que cruzam os acontecimentos na vida social, num esforço de abarcar melhor o presente, isto é, compreendê-lo sem necessariamente explicá-lo, “a história

²⁹ Campo do currículo - Veiga-Neto (2008) toma essa expressão no sentido mais amplo possível, refere-se tanto ao conjunto de práticas curriculares – definição dos objetivos da escolarização até os processos de avaliação, a partir do planejamento, seleção de conteúdos, práticas e metodologias de ensino, quanto a todo conjunto das mais diferentes teorizações sobre o currículo. Lembrando que não há teorização sem práticas, como também a própria teorização (enquanto ‘ação de teorizar’) é uma prática e que não há prática sem teoria que a respalde.

³⁰ Problematização – [...] é o movimento pelo qual alguém se separa do que faz, de forma a estabelecê-lo como um objeto de pensamento e a refletir sobre ele como um problema. Um objeto de pensamento como problema não carrega “bagagem” (i.e., teoria anterior, pressuposições e possibilidades ou indicações de soluções). Questionar significados, condições e metas é ao mesmo tempo liberdade em relação ao que se faz. Um sistema de pensamento seria uma história de problemas ou uma problematização. Envolveria o desenvolvimento de um conjunto de condições nas quais possíveis respostas pudessem ser propostas. Mas não se apresentaria como solução ou resposta. (MARSHALL, 2008, p. 31). De acordo com Foucault, é “tornar difíceis os gestos fáceis demais” (1994, p. 179).

³¹ Para um detalhamento sobre a genealogia, vide Foucault (1992) e Veiga-Neto (2003).

genealógica não é teleológica³², (...) não significa que não se possa idealizar um *télos* no futuro e empreender esforços para alcançá-lo” (id., p.68).

Indica Veiga-Neto³³ que o termo currículo já era usado desde o final do século XVI para:

designar todo o conjunto estruturado de conhecimentos que são trazidos ordenada e sequencialmente para dentro da escola, com o objetivo declarado de tornar tais conhecimentos acessíveis ao maior número possível de pessoas. A ordem instituía a sequência; a disciplina instituía a estrutura. Ambas, ordem e disciplina, constituíram o currículo. E esse era visto como base para uma nova (e melhor) educação, a qual prepararia uma nova (e melhor) sociedade cristã (2000b, p. 209).

A partir da genealogia e com o auxílio do mesmo autor, mostra-se, de maneira sucinta, o panorama da Europa por volta do século XIV, que se alavancou durante o século XV, tendo resultados expressivos nos séculos posteriores. Esse foi um período caracterizado por fortes mudanças e de robustas transformações. Paulatinamente, o declínio da hegemonia católica, assombrada por constantes movimentos reformistas, e o esgotamento do sistema feudal, que não correspondia mais às exigências sociais, estes, entrelaçados entre si, aparentemente são os principais motivos que levaram à quebra da antiga ordem medieval, concomitantemente com próspera urbanização, guerras, epidemias e fome e aparecimento de indícios de uma nova classe social – a burguesia –, e a consequente ruína da aristocracia feudal; retirada definitiva dos árabes do território europeu; intensificação das disputas religiosas; e encerrando, os obstáculos no trânsito comercial para o Oriente, com a perda de Constantinopla, em 1453, para os turcos.

Neste cenário, estavam envolvidas novas percepções sobre o espaço e o tempo, bem como seus usos na vida das pessoas. Já no século XVI começa a funcionar uma nova maneira de perceber e de pensar a ordem no mundo (VEIGA-NETO, 2004). Esse ordenamento baseia-se “no estabelecimento de categorias finitas, bem demarcadas e distintas entre si, que se passou a designar por *disciplinas*” (Veiga-Neto, 2004, p. 70, grifo do autor). Uma nova ordem passou a ser pensada como certa e exata, marcando distinções e afastamentos. E desta forma, foram possibilitadas as condições para a origem da Ciência Moderna, “enquanto um novo tipo de saber que

³² Teleologia – Estudos filosóficos dos fins, do objetivo, das finalidades do universo.

³³ Doutor em Educação; Professor Titular do Departamento de Ensino e currículo e do PPG-Educação, da Faculdade de Educação da UFRGS (Porto Alegre, RS). Contato: alfredoveiganeto@gmail.com

tem nas disciplinas – que corporificam a ordem – a sua matriz de fundo, e nas medidas – que possibilitam a comparação – o seu operador principal” (Id., 2004, p. 70).

O mesmo autor traz a denominação “virada disciplinar” (VEIGA-NETO, 1996) para referir-se à nova lógica disciplinar, estabelecida entre os intelectuais, os reformadores nas universidades e nas igrejas, na primeira metade do século XVI sobre a organização e disposição dos saberes – mais contínua, abstrata e infinita, apta a acolher o crescente volume de novos conhecimentos e de significar às novas experiências culturais resultantes da expansão europeia, como do humanismo renascentista. Essa nova lógica acolheu diversas disciplinas, diversas especialidades. Diferencia-se da lógica do trivium e do quadrivium (ambos se referem, na Idade Média, ao conjunto das sete artes liberais ministradas nas universidades, sendo o trivium as três matérias ensinadas no início do percurso educativo – gramática, dialética e retórica – e o quadrivium ao conjunto dos quatro ramos do saber – aritmética, geometria, música e astronomia orientados pela matemática), que havia mantido a organização e a disposição dos saberes estáveis e fechadas desde o final da Antiguidade.

O que ocorria era uma acentuada transformação que renunciava muitos valores, esquemas cognitivos, crenças, certezas e práticas dominantes há dez séculos. Até então, os valores espirituais cristãos foram predominantes, mas estes se encontravam exauridos e desvalorizados, e como para consolidar qualquer transformação foi substituído o que se tinha no passado por coisas novas, foram construídas novas formas de pensar e compreender o mundo. Essas novas formas buscaram na Antiguidade inspiração para sobrepujar a Idade Média que havia se constituído, rejeitando suas tradições religiosas, políticas e econômicas. Até então, somente na Antiguidade que o Homem havia exercido papel tão central, “de modo que foi o ideal antigo de Homem e de sociedade que – pelo menos no início e com certas ‘adaptações’ para os novos tempos – veio marcar o ideal pós-medieval de Homem e de sociedade” (Id. p. 72).

Para Veiga-Neto (2004, p. 69) “Ora, em contraposição aos valores espirituais do último milênio, foi o próprio Homem, em sua existência terrena que se apresentou como centro dos interesses”. Como diz Pooli (2004, p. 02), “Deus vai dando lugar a razão como princípio explicativo e orientador da vida social, onde se inventarão novas tecnologias (...) para a configuração de uma nova sociedade”. Assim, a Europa focada na expansão geográfica, econômica e cultural, modificava-se, passando a ser muito

mais humanista a partir de um processo de laicização³⁴ que propiciava o ressurgimento dos valores, da estética, dos padrões, dos ideais dos temas da Filosofia, da Literatura e das Artes da Grécia e de Roma antigas.

Destacamos aqui o campo da Filosofia, pois o Renascimento reavivou alguns dos consideráveis pensadores clássicos, os quais foram ressignificados de acordo com novos propósitos, especialmente Platão (consideradas as diversas compreensões sobre o mundo e sobre a política cujos resultados foram bem importantes para o campo da Educação)³⁵ e Aristóteles (extraídas as bases para pensar ordenadamente a Natureza).

No campo da Educação, fixava-se uma nova ordem em relação aos saberes, concomitantemente, fixava-se junto uma nova ordem disciplinar em relação às condutas dos alunos. A organização da escola moderna se dá a partir do currículo, o qual ordena o conhecimento para regular e disciplinar os indivíduos. É ele que assegura epistemologicamente as práticas espaciais e temporais que se fixam regularmente na escola, entretanto, a materialidade do currículo e sua razão de ser provém das práticas. Como ambos se asseguram na disciplinaridade, é esta que faz a articulação entre ambos.

A palavra disciplina remete-nos aos saberes e ao comportamento humano, todavia, somente após a primeira metade do século XVI seu sentido pode ser pensado, tanto no eixo dos saberes quanto no eixo do corpo (VEIGA-NETO, 2002b). No eixo dos saberes, a disciplina os organiza. “O objetivo é maximizar a inteligibilidade, à custa da menor dispersão e indeterminação dos saberes” (p. 172). Já no eixo do corpo, “o objetivo é maximizar a força útil do corpo e do trabalho que dele se extrai, à custa da menor força política que sobre ele se aplica” (p. 172), em outras palavras, na mesma proporção em que as forças do corpo são ampliadas, em termos econômicos de utilidade, essas mesmas forças são reduzidas em termos políticos de obediência. A similaridade entre as ações disciplinares que objetivam a docilização³⁶ dos corpos (sobretudo os infantis, na escola) e as ações que objetivam

³⁴ Laicização – já descrito no capítulo 2 – Fundamentos da Pedagogia Moderna (página 20).

³⁵ Já descrito a respeito no capítulo 2.

³⁶ Docilização – compreendido por submissão e utilidade, é possível por meio de um esquadrinhamento e uma distribuição no espaço, uma maneira complexa de distribuir sobre um plano recortado: um quadro em que cada um ocupe um lugar e se possa aproveitar o máximo de cada indivíduo.

a organização dos saberes são ações de confinamento, quadriculamento³⁷. Em ambas, o propósito é a organização econômica (alcance máximo com relação a bens, afetos, saberes baseados no menor emprego de esforço) do espaço e do tempo.

A condição delimitadora das disciplinas torna-as tão produtivas quanto viáveis, numa episteme³⁸ alicerçada na ordem e na representação.

Nesta perspectiva,

[...] o currículo é um artefato que foi engendrado tanto 'a serviço' da ordem e da representação quanto 'a serviço' das novas lógicas espaciais e temporais que se estabeleceram nos limiares da Modernidade. Note-se que a própria palavra latina curriculum implica uma ação – necessariamente temporal – que se desenvolve num espaço. (VEIGA-NETO, 2002b, p. 170)

O currículo é um estruturante por ser considerado e por atuar como uma organização classificatório-disciplinar. Consequentemente, no campo em que opera, ele produz a compreensão tanto de que os saberes têm (espontaneamente) certa distribuição disciplinar que é espacial, como de que o mundo tem determinada e única espacialidade. O currículo na sociedade moderna, uma sociedade disciplinar – na qual os indivíduos tendem a se individualizarem (Norbert Elias³⁹) e a se autodisciplinarem (Michel Foucault), está ligado à origem inerente do sujeito moderno, pois atua como um influente mecanismo subjetivante – que subjuga, sujeita o indivíduo.

Como conjunto de princípios (o que ensinar) e métodos (como ensinar) que permite a realização das atividades de ensinar e aprender na escola, o currículo opera ensinando a adotar determinadas formas de percepção, significação e o uso do espaço, como também sutilmente promove o ponto de contato entre o espaço e o

³⁷ Quadriculamento - controle sobre tudo e sobre todos os indivíduos, exemplos: escolas, hospitais, fábricas - lugares de confinamento. Para esse controle, a disciplina tem que fazer uma distribuição dos indivíduos no espaço da melhor forma possível, isto é, o quadriculamento, em que cada indivíduo estaria no seu lugar e em cada lugar um indivíduo. Segundo Foucault: “a primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição” do que ele chamou de ‘quadros vivos’, “que transforma as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; impor uma ordem.” (FOUCAULT, 1987, p. 174).

³⁸ Episteme, no pensamento de Michel Foucault (1926-1984), filósofo, historiador das ideias, teórico social, filólogo, crítico literário e professor da cátedra História dos Sistemas do Pensamento, no célebre Collège de France, de 1970 até 1984: Dispositivo estratégico que permite escolher, entre todos os enunciados possíveis, aqueles que poderão ser aceitáveis no interior, não digo de uma teoria científica, mas de um campo de cientificidade, e a respeito de se considerar dizer: é falso, é verdadeiro. É o dispositivo que permite separar não verdadeiro do falso, mas o inqualificável cientificamente do qualificável (FOUCAULT, 1993, p. 140).

³⁹ Norbert Elias - sociólogo alemão de destaque do século XX, sua teoria e seus estudos contribuem notavelmente para o entendimento da sociedade.

tempo, conseqüentemente, ensina sobre o espaço, sobre o tempo e sobre a relação entre ambos, de modo que o que ensinar (disciplinas/conteúdos) ocupa determinado lugar nos espaços de conhecimento e como ensinar (as maneiras) pode ser ampliado ao longo do tempo. De modo quase imperceptível por muitos, o currículo é atravessado pelas relações de poder/saber, isto quer dizer que o currículo se assenta tanto na ordem do poder quanto do saber (VEIGA-NETO, 2002b).

Na Contemporaneidade, a condensação do espaço tem como consequência a cessação das fronteiras, estas mudam de lugar, ou se eliminam, ou se traçam por normas que se alteram constantemente. Diferentemente da agora enfraquecida conexão entre o poder e a dominação que havia durado desde a Antiguidade, cuja função se exercia na posse física do espaço, suas variáveis tradicionais, como território, nação, língua, etnia são praticamente substituídas pela capacidade de criar novos lugares no espaço e de trocar de lugar para lugar.

Pode-se mesmo dizer que vivemos numa época em que o espaço, em si, mais e mais se desvaloriza, e a mobilidade e velocidade de acesso mais e mais se valorizam – aqui me refiro ao acesso a ‘qualquer coisa’, como informação, consumo, *expertise*, trabalho, lazer, práticas culturais. (VEIGA-NETO, 2002b, p. 173)

Como resultado disso no mundo do trabalho, no capitalismo avançado, a divisão do trabalho é, antes, uma questão espacial e temporal e, só depois, uma questão social (SOJA *apud* VEIGA-NETO, 2002b, p. 173). Isso certamente não diminui os efeitos sociais da divisão do trabalho, entretanto, acarreta salientar a questionável ligação do social ao espaço e ao tempo no capitalismo avançado. Outras consequências podem ser observadas, como nas novas formas de dominação militar com inspiração na estratégia de guerrilha, pois agora não interessa muito a dominação perene dos territórios inimigos que dispense custos altos para os vencedores. Já na chamada volatilidade – estado de inconstância constante, instabilidade, mudanças – tem-se o viver a curto prazo com o descarte constante de objetos, valores, moda, alianças, sentimentos. Enquanto a transitoriedade acontece em relação ao tempo e ao espaço, a volatilidade é consequência da excessiva pressão exercida no tempo (tudo deve acontecer ligeiramente) e no espaço (quantidade de locais percorridos, conhecidos no menor prazo possível).

No cenário pós-moderno em que incerteza, indeterminação, instabilidade imperam, tornam-se muito evidentes as divergências com o projeto moderno. São

questionadas “as ideias de razão, ciência, racionalidade e progresso constante que estão no âmago do projeto moderno⁴⁰ para a sociedade e, por extensão, para a educação” (BUJES, 2001, p. 211). Isto é, questionam-se as afirmações de verdade que consideram os seres humanos sujeitos racionais, autônomos, livres, estáveis. Aqui é muito válido compartilhar a visão de Bauman sobre a pós-modernidade, nominada por ele de “modernidade líquida”:

A ‘vida líquida’ e a ‘modernidade líquida’ estão intimamente ligadas. A ‘vida líquida’ é uma forma de vida que tende a ser levada à frente numa sociedade líquido-moderna. ‘Líquido-moderna’ é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir. A liquidez da vida e a da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente (2007, p. 07).

As formulações pós-modernas e pós-estruturalistas fundamentam-se a partir do discurso e dos significados, enfatizando a discussão dos processos de constituição de significados, por isso, acentuam as indagações das ideias vigentes de verdade e da relação destas com as convicções de conhecimento vigentes nas propostas curriculares. Logo, nessa concepção:

O currículo é visto como uma obra de engenharia educacional: dos arranjos estruturais para produzir o cidadão racional, consciente, capaz de discernimento, que atinge a maioria através da razão. Quero lembrar que é neste quadro de referência que se exalta o papel emancipatório do currículo e da escola, especialmente pelas possibilidades que estabelecerá de permitir a superação das diferenças sociais, de forma especial, aquelas baseadas na classe de origem dos sujeitos escolares⁴¹ (BUJES, 2001, p. 218).

Essa engenharia educacional coloca o currículo em destaque, como um estatuto com o propósito de uma “educação de qualidade”, que garanta o “direito das crianças”, que respeite a diversidade e assim se propõe a formar os cidadãos e solucionar os problemas da educação por meio de práticas com modelos prescritos, métodos indicados e não necessariamente reais, pois desconsidera a dinamicidade, as discontinuidades, as dissensões, as relações de poder, as subjetividades e outros fatores que incidem diretamente no currículo. Ou seja, nas configurações atuais, o

⁴⁰ O projeto moderno é fundado nas noções de racionalidade, universalidade, liberdade, igualdade, além de percorrer o ideal democrático.

⁴¹ Para uma melhor crítica a estas posições, Bujes sugere a retomada da série de excelentes estudos apresentada na coletânea organizada por Costa (1998), o estudo sobre mudanças educacionais de autoria de Marzola (1995) e a obra de Gvirtz e Palamidessi (1998).

currículo continua a prescrever verdades no modo de ser e agir dos indivíduos por meio do poder pedagógico, disciplina-os, classifica-os, controla-os com o objetivo de transformá-los em sujeitos democráticos, emancipados, autônomos, livres e cidadãos na promessa de uma sociedade mais justa.

4.2 O CURRÍCULO ESCOLAR COMO DISPOSITIVO DE REGULAÇÃO: GOVERNAMENTALIDADE

O currículo pode ser entendido como um dispositivo de regulação, pois organiza práticas, modela e direciona condutas, regula, controla e conduz os sujeitos no espaço escolar. Trata-se do governo (condução das condutas) de uns sobre outros ou sobre si mesmo, e utiliza-se a palavra governo para distinguir o governo da instância macropolítica estatal e seus diferentes âmbitos da instância micropolítica, microfísica e muito antiga (VEIGA-NETO, 2019). Como dispositivo, o currículo opera de forma sutil por meio do discurso, que com seus enunciados validados pela ordem discursiva conduz a vida dos sujeitos na instituição escolar, ditando práticas e controlando a produção de subjetividades sujeitadas, entendido como “[...] um discurso legítimo, que tem regras que precisam ser apreendidas e praticadas” (BUJES, 2001, p. 180).

Foucault descreve o conceito de dispositivo da seguinte forma:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. [...]. Em suma, entre esses elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes (FOUCAULT, 2008, p. 244).

Podemos dizer que como dispositivo de regulação, o currículo opera no governo e na fabricação de sujeitos escolares de acordo com a ordem discursiva vigente. Nele é possível perceber as relações estabelecidas entre os enunciados, as práticas e os jogos de poder.

[...] O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo:

estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles [...] (FOUCAULT, 1993, p. 139).

Destarte, o dispositivo currículo orienta práticas pedagógicas e simultaneamente conduz condutas ao devir que se almeja alcançar. Tal dispositivo é validado por um saber, neste caso, a pedagogia, aprovado pela epistêmê. Foucault define a epistêmê como:

Dispositivo estratégico que permite escolher, entre todos os enunciados possíveis, aqueles que poderão ser aceitáveis no interior, não digo de uma teoria científica, mas de um campo de cientificidade, e a respeito de se considerar dizer: é falso, é verdadeiro. É o dispositivo que permite separar não o verdadeiro do falso, mas o inqualificável cientificamente do qualificável (FOUCAULT, 1993, p. 140).

Ao considerar o currículo como dispositivo de regulação, o qual governa por meio de relações de poder e conduz tanto ações de uns sobre os outros, como também do sujeito consigo mesmo, recorro ao conceito de governamentalidade cunhado por Foucault. Como conceito-ferramenta, pretende-se analisar os dados desta pesquisa, sem a intenção de esgotá-lo, mas sim de colocá-lo em funcionamento. Gilles Deleuze (1979), em conversa com Foucault, tratou a teoria como uma caixa de ferramentas:

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas (FOUCAULT, 1979, p. 71).

Nesta perspectiva, a presente pesquisa utiliza-se de Foucault e suas teorias como ferramentas, bem como seus comentadores para a discussão desse estudo. Utilizar a governamentalidade como conceito-ferramenta “implica apontar como os dispositivos de subjetivação foram inventados e mostrar o impacto que têm as práticas de governo sobre os sujeitos” (BUJES, 2001, p. 77). Por ora, foi apresentado um breve panorama sobre a invenção do dispositivo currículo no decorrer deste capítulo e, no momento da análise, trato das práticas de governo dos sujeitos pré-escolares.

Nas palavras de Foucault:

Por 'governamentalidade', entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa, de poder, que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política, como instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2006, p. 303).

A governamentalidade, segundo Fymiar (2009, p. 38), “pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas”, ou seja, pode ser compreendida como táticas e estratégias que possibilitam o exercício de poder que regulam e/ou governam a vida dos sujeitos e suas relações com as coisas e consigo mesmos, “está associada ao processo de constituição do sujeito [...] ao constituir-se como tal, exerce poder sobre si e sobre os outros [e de forma recíproca o sofre]” (BUJES, 2001, p. 77). Logo, a governamentalidade relaciona-se “ao conjunto de estratégias utilizadas para a condução da população [...], representa o conjunto das estratégias de poder e saber aplicados no governo dos homens” (TEMPLE, 2013, p. 209).

Para o conceito de governamentalidade, Aquino & Ribeiro (2009, p. 60) utilizam a expressão processos de governamentalização sob a justificativa de se tratar “de uma marcha contínua, uma sequência prologada de operações, sempre a se refazer; mais precisamente, uma tecnologia sempre em uso”. Ressaltam ainda que tais processos cumprem “um duplo golpe: a regulamentação das condições de vida das populações e a disciplinarização de seus componentes individuais” (idem, p. 61). Trata-se da articulação de tecnologias da dominação sobre os outros e das tecnologias da dominação de si (técnicas de si).

Marín (2011) considera que o uso da governamentalidade para analisar os discursos educativos possibilita a compreensão da emergência e da constituição do sujeito infantil moderno. Ampliando a noção de governamentalidade, a autora afirma ser possível cogitar as práticas educativas e pedagógicas conectadas aos dispositivos de governo das populações, como também interligadas às práticas de governo de si mesmo, condução da conduta própria e dos outros, podendo sustentar que os discursos educativos e pedagógicos produzem e articulam formas políticas e formas éticas de governo, “desde o século XVI, pelo menos, essas práticas

[pedagógicas] têm ocupado um lugar central nos processos de governo da população” (MARÍN-DÍAZ & NOGUERA-RAMÍREZ, 2014, p. 53).

Relacionar o conceito de governamentalidade à educação infantil nos faz pensar que “governar supõe zelar, antes de mais nada, para a manutenção da vida das crianças, mas também para possibilitar que ela se torne útil social e economicamente” (BUJES, 2015, p. 265), por meio de técnicas de controle, normalização (produção do normal), normatização, regulação e moldagem da conduta dos sujeitos infantis, no caso desta pesquisa, via as práticas pedagógicas estabelecidas no currículo.

O reconhecimento das práticas pedagógicas como práticas de governo pode ser uma aposta teórica para melhor compreensão de tais práticas (MARÍN-DÍAZ & NOGUERA-RAMÍREZ, 2014). É importante destacar que essas práticas têm por propósito declarado a aquisição de habilidades, competências e conhecimentos. Portanto, os docentes não agem de forma neutra, têm como meta colocar em ação os objetivos propostos pelo currículo com a finalidade de modelar as condutas, “[...] para alcançar um objetivo prático de governar condutas em direção a determinados objetivos [...]” (ROSE, 2015, p. 653). Ao eleger a governamentalidade como conceito-ferramenta para esse estudo, tenho a intenção de evidenciar como as práticas pedagógicas organizadas no currículo da educação infantil, por meio dos campos de experiências, operam no governo da infância e produzem efeitos nos sujeitos infantis.

É muito importante para este trabalho destacar a intrincada e simultânea relação entre currículo, dispositivo e governamentalidade, pois como dispositivo conduz as condutas por meio das práticas, ocorre então a formatação das capacidades por meio da dinâmica de individualização e de totalização que “possibilitam que se administre a vida de cada um e de todos, num jogo estratégico que tem por finalidade conduzir seus modos de ser e existir no mundo” (BUJES, 2008, p. 106). Portanto, as condutas são conduzidas, calculadas, reguladas e corrigidas se necessário. Em suma, podemos dizer que o currículo como dispositivo orienta práticas de governo.

4.3 CONFIGURAÇÕES DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

Como já mencionado, a Educação Infantil do município passou a integrar-se à Secretaria Municipal de Educação no ano de 2001. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Infantil de São José dos Pinhais (2015), a primeira edição de um documento orientador curricular foi elaborada no ano de 2004, tendo como objetivo orientar as práticas pedagógicas na rede pública de ensino para as crianças de 0 a 5 anos. Tal documento baseou-se nos eixos: Formação pessoal e social e Conhecimento de si e de mundo. Por intermédio destes, ocorriam desdobramentos em áreas: identidade e autonomia, movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática, os quais se alinhavam aos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998). Este documento também indicava a prática pedagógica a ser desenvolvida nas unidades educacionais, sendo que para a realização do planejamento, os profissionais que atendiam as crianças de 0 a 3 anos (creche) deveriam seguir a seguinte estrutura: tema, subtema, estimulação (visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa, motora e linguagem) e os eixos citados anteriormente. Enquanto isso, os profissionais da pré-escola (crianças de 4 a 6 anos) organizavam o seu planejamento em: tema, subtema, eixos, objetivos e desenvolvimento (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS; SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

No ano de 2008, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) contou com uma assessoria pedagógica que esboçou o chamado “Currículo para as escolas do Sistema Público Municipal de Ensino: Educação Infantil” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2008), mantendo a organização didático-pedagógica por meio de projetos, organizada na forma de Sequências Didáticas⁴², seguindo as orientações de estrutura nos eixos: emoção, sentimentos, linguagens, psicomotricidade e brincadeiras (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS; SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015). As orientações do documento abrangiam os programas: Programa Lúdico na Educação Infantil (PLEI) e

⁴² Sequência didática – termo utilizado em educação para definir o trabalho pedagógico organizado por passos ou etapas, a fim de facilitar o processo de aprendizagem, ou seja, a sequência didática pressupõe um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo professor.

Semeando o futuro: o primeiro era desenvolvido na hora-atividade⁴³ do(a) professor(a) regente, tinha como foco o trabalho com o lúdico de forma experimental com as seguintes linguagens: Literatura, Artes Visuais, Música, Expressividade, Artes Cênicas, Equilíbrio e Coordenação, com o objetivo era possibilitar à criança desafios, descobertas, experimentações, culinária, aulas-passeios, pesquisas, festas, desfiles, entre outros. Já o Programa Semeando o futuro, por meio da horta nos CMEIs, tinha como objetivo possibilitar às crianças o contato com a natureza e questões relacionadas ao meio ambiente saudável.

Neste mesmo ano, o Conselho Municipal de Educação (CME) homologou a Resolução nº 02/2008, que estabelece as normas e os critérios para garantir a qualidade do atendimento das crianças pequenas em São José dos Pinhais. Essa resolução norteou o funcionamento das instituições públicas e privadas, estabelecendo critérios para: elaboração da proposta pedagógica, qualificação necessária para os profissionais que atuam nessa modalidade, instalações e equipamentos. O Parecer nº 20/2009 do Conselho Nacional de Educação e a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), que trazem no seu bojo questões sobre a concepção e objetivos da Educação Infantil, princípios, práticas pedagógicas, avaliação e a transição para o Ensino Fundamental, tornaram necessária a revisão e readequação das orientações curriculares municipais para atender as especificidades das crianças pequenas.

Em meados do ano de 2011, os CMEIs começaram a receber pedagogos. Até aquele momento, o trabalho pedagógico era conduzido pela direção auxiliar das unidades com orientação da equipe do departamento de Educação Infantil. Nos CMEIs de porte I (que atendiam menos de cento e quarenta e oito crianças), não havia diretora auxiliar e a equipe do referido departamento fazia a orientação do trabalho pedagógico a ser realizado nessas unidades. Com a presença dos pedagogos nos CMEIs, os funcionários das unidades começaram a receber subsídios desses profissionais para desenvolverem o trabalho pedagógico com as crianças. No mesmo ano, a equipe do referido departamento teve a iniciativa de organizar as práticas

⁴³ Hora-atividade ou permanência – no caso de professor(a), momento semanal de planejamento do(a) professor(a) regente, enquanto ele(a) planeja as atividades a serem desenvolvidas com as crianças, o(a) professor(a) regente II assume a turma e realiza atividades relacionadas à música, brincadeiras, horta. No caso das(os) educadoras(es) e/ou atendentes, é o momento semanal de preenchimento do quadro organizador do cotidiano no período de quatro horas: enquanto o(a) educador(a) sai da sala, outro(a) profissional fica em seu lugar e realiza as atividades relacionadas à música, brincadeiras e horta.

pedagógicas realizadas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) por meio da elaboração do Caderno Pedagógico – Educação Infantil 2012. Tal iniciativa foi inaugurada no ano de 2011 a partir de uma “tempestade de ideias” – técnica de dinâmica de grupo, baseada na sequência didática como princípio norteador da rotina pedagógica, entendida por aquela equipe como um encaminhamento que buscava garantir um fazer pedagógico de qualidade. Esta sequência didática era constituída por cinco passos: *Emoção, Sentidos, Linguagens, Psicomotricidade, Jogos e brincadeiras*. As profissionais das unidades fizeram suas contribuições ao compartilhar as atividades que realizavam com as crianças e a equipe do departamento de Educação Infantil da SEMED organizou-as no *Caderno Pedagógico* com a intenção de essas profissionais terem um material próprio para realizar o trabalho proposto com as crianças embasado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

No ano de 2013, a partir de estudos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010) e fundamentado em referenciais teóricos que compreendiam a criança como sujeito capaz de produzir cultura e conhecimentos e os espaços educativos como parte dessa construção e apropriação de saberes, o departamento de Educação Infantil começou o trabalho de orientação para as unidades educacionais. Inicialmente, partindo de um diagnóstico realizado nos CMEIs, foi elaborado um documento orientador para a organização dos ambientes educativos, adequando os espaços para atender à nova proposta, retirando armários e mesas e sensibilizando o olhar dos educadores para produções e protagonismos infantis. A intenção foi diminuir o mobiliário das salas, reorganizar e dispor os materiais e as produções das crianças de modo a favorecer seu desenvolvimento e garantindo-lhes maior condição de escolha. Para nortear este trabalho, a equipe do departamento de Educação Infantil encaminhou às Unidades a orientação intitulada “Olhar sensível sobre os ambientes”, amparada pelos documentos: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998); Critérios para atendimento em creches que respeite os Direitos Fundamentais das crianças (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010);

Brinquedos e brincadeiras de creche (BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009). Percebeu-se, durante o processo de construção do diagnóstico solicitado pela SEMED, a necessidade de estabelecer rotinas no fazer pedagógico dos profissionais da Educação Infantil, elaborando-se o Quadro de Atividades Permanentes, o qual reuniu fazeres pedagógicos diários: chamada, momento do desenho, roda da conversa, momento da leitura, práticas de movimento, cantos e atividades diversificadas.

Com foco na busca por aprimoramento e mudança do olhar sobre a Educação Infantil, a Secretaria de Educação do Município de São José dos Pinhais, por intermédio da equipe do departamento de Educação Infantil, contratou o Instituto Avisa Lá⁴⁴ para proporcionar formações com os pedagogos da rede municipal, ou seja, assessorá-los em sua formação com ênfase no estudo e na reflexão sobre o desenhar, o imaginar e o brincar no âmbito da Educação Infantil com a finalidade de subsidiá-los para formar suas equipes (professores e educadores), e, desta maneira, fortalecer as práticas no cotidiano dos CMEIs, nas quais as crianças pudessem vivenciar experiências significativas de desenhar, imaginar e brincar. Esse modelo formativo teve início no ano de 2013 e o processo incidiu pelo viés da formação pedagógica, com encontros mensais com a equipe técnica do Departamento de Educação Infantil e com os pedagogos das unidades educacionais, tendo as Artes Visuais como foco de estudo. Em 2014, além do trabalho de formação direcionado ao fazer pedagógico com foco na literatura, incluiu-se a formação do gestor. Tal percurso está descrito no documento Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil de 2016. Ainda em 2013, considerando a Lei nº 11.769/2008 art. 26, que trata sobre a obrigatoriedade do ensino da música, o departamento de Educação Infantil organizou uma formação mensal para professores, educadores e atendentes que entravam em sala enquanto a profissional estava em permanência, com foco na musicalização denominado de Projeto Criarte.

Em 2014, com o apoio do Instituto Avisa Lá, o departamento de Educação Infantil orientou as Unidades na implantação dos Projetos Institucionais: Do meu nariz cuido eu; Lavagem das mãos; Projeto autosserviço; Projeto Comunidade Leitora.

⁴⁴ Instituto Avisa Lá⁴⁴ - organização não governamental, prestadora de assessoria pedagógica, de gestão e de formação continuada), que atua em diferentes regiões brasileiras e presta auxílio ao Ministério da Educação.

Os pedagogos ou os diretores deveriam conduzir nas unidades a formação continuada das equipes de professores, educadores e atendentes, incluindo o quadro de serviços gerais (preparadoras de alimentos e responsáveis pela limpeza). O intuito foi provocar mudanças significativas na forma de concepção de infância e o papel sociopolítico da Educação Infantil. Tal movimento gerou, ao final de 2015, a elaboração das Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil e a partir dessas, as(os) pedagogas(os) encaminharam o trabalho pedagógico das equipes (professores, educadores sociais e atendentes) durante as permanências. Além disso, o departamento de Educação Infantil da SEMED promoveu encontros com as(os) pedagogas(os) e os diretoras(es) auxiliares com a finalidade de informá-las(os) sobre quais assuntos seriam aprofundados, estudados ou implementados. A equipe do departamento supracitado fazia visitas aos CMEIs com o objetivo de verificar o trabalho realizado nas unidades, bem como observar se os ambientes estavam organizados de acordo com as orientações e, em seguida, entregavam uma devolutiva à equipe gestora: diretor(a) e pedagogo(a), a qual deveria, se sinalizado, fazer os “ajustes” apontados.

Entre os anos de 2017 e 2018, as(os) pedagogas(os) e professoras(es) da pré-escola participaram da formação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁴⁵ na Educação Infantil com a finalidade de, no caso de professoras(es), subsidiar suas práticas diárias com as crianças, e no caso de pedagogas(os), levar essas formações para sua equipe por meio de orientações durante as permanências. As formações aconteceram no município em dez encontros, nos quais foram trabalhados os diversos assuntos por meio do material produzido pelo Ministério da Educação: Caderno 1 – Docência na Educação infantil; Caderno 2 – Infância e Linguagem; Caderno 3 – Práticas e Interações; Caderno 4 – Bebês Leitores e Autores; Caderno 5 – Crianças Leitores e Autores; Caderno 6 – Currículo e Linguagem; Caderno 7 – Espaços e mediações; Caderno 8 – Leitura dentro e fora da escola.

No ano de 2019, foi realizada a reformulação do Referencial Curricular⁴⁶ do Município de São José dos Pinhais atendendo às orientações presentes na Base

⁴⁵ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, pelo Distrito Federal, pelos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental.

⁴⁶ O Referencial Curricular, embora tenha sido aprovado pelo Conselho Municipal de Educação por meio da deliberação número 04/2019 e divulgado por meio digital às equipes gestoras das unidades,

Nacional Comum Curricular (2017) e tendo como orientador o Referencial Curricular do Paraná (2018).

No Referencial Curricular do município são apresentados como elementos estruturais para seu entendimento e sua constituição: o Currículo Integrado e a Organização Sistêmica. Sobre o Currículo Integrado, é mencionado que:

busca ser real e trabalhar com as múltiplas potencialidades e diversidades, estar aberto às incertezas e diversidades grupais e individuais, com as possibilidades e entraves do dia a dia. Busca privilegiar as várias dimensões e sentidos presentes no ambiente educativo; as dificuldades de estudantes e educadores como sujeitos do processo formativo; inserir-se na realidade social, política, cultural e econômica em que se pretende a educação integral; tecer passos e transitar pelas encruzilhadas em que se caminha na perspectiva do horizonte educativo pessoal e coletivo; religar ensino e aprendizagens. No campo da Dialética da (\leftrightarrow) Complexidade, destaque-se que a integração se dá pelas interdependências e inter-relações entre a totalidade do transdisciplinar e as áreas do conhecimento ou campos de experiência, entre a organização em seu todo e as funções específicas, entre a teoria e a práxis tecida nas interações entre o pensar e a ação educativa prática. (RCSJP, 2019, p. 29-30).

E sobre a Organização Sistêmica:

Diversas são as tentativas, experiências, teorias e as formas com as quais se tem buscado uma organização institucional/escolar sistêmica no que se refere à gestão, ao currículo e quanto à estrutura das redes ou unidades educativas, de maneira a atingir todos os setores e funções em sua dinamicidade e especificidade. Essa busca faz sentido, pois um Currículo Integrado, na sua organicidade, exige uma organização sistêmica [...] as interdependências dialógicas entre as partes e o todo são essenciais nesse tipo de organização, pois articulam a ação do indivíduo, com a organização sem aniquilar o sujeito e concebe a organização composta por pessoas, sem eliminar seu lugar de totalidade organizativa. (RCSJP, 2019, p. 30-31).

Esses elementos estruturais compreendem a realidade como complexa e, assim, convergem para o pensamento complexo, o qual “trabalha em dialogia permanente com o específico e o todo, o uno e o múltiplo, o estático e o movimento, o uno e o diverso, a ordem, a desordem e a auto-organização” (RCSJP, 2019, p. 36), compreendendo que o conhecimento não tende à simplificação e sim à complexidade:

no momento da análise encontrava-se em fase de revisão ortográfica para publicação e devido à pandemia do COVID-19⁴⁶, sua publicação oficial ocorreu somente em 30 de novembro de 2020, com a distribuição de exemplares às Unidades de Ensino

De acordo com Morin (2000), a Dialética da (\leftrightarrow) Complexidade não convida ao abandono da lógica positivista e sim a uma combinação dialógica entre a sua utilização e sua transgressão, que leva a superação/fragmentação do conhecimento, ou como descreve o autor “os buracos negros” nos quais ela deixa de ser operacional. Busca reunir, religar o acontecimento, o elemento e a informação ao contexto; o parcial ao global; o uno ao múltiplo, o universal ao singular; do organizado à organização ou da organização àquilo que a organiza; a ordem, a desordem e a organização, reconhecendo seus antagonismos; o separado e o inseparável; o descontínuo e o contínuo; o antagônico quando apareça como complementar; a lógica e aquilo que ultrapassa a lógica; a observação e o observador; a concepção ao conceituador (RCSJP, 2019, p. 36).

O supracitado Referencial ainda coloca que embora sejam significativas as contribuições de teorias, como: o construtivismo, a educação libertadora, a vertente histórico-crítica para a organização curricular,

[...] como a instituição educacional mantém no centro de sua ação o trato com o conhecimento e o processo de ‘ensinagem’ [...] muitas teorias não conseguiriam garantir a estrutura curricular necessária e nem se mostrar capaz de resolver integralmente os problemas de aprendizagem [ou da relação ensino \leftrightarrow aprendizagem]. Diante de uma realidade complexa, faz-se necessária uma forma de pensar complexa. Para as incertezas e o imprevisível não se pode contrapor uma lógica férrea, um pensamento fechado ou modelos pré-determinados. Para uma realidade dinâmica e processual, não basta oferecer alternativas pontuais ou fragmentadas. Parece ser preciso um modo de pensar maleável, capaz de captar o movimento da vida, reintroduzir o sujeito, redescobrir o humano e encampar as imprecisões do dia a dia, na busca por respostas a tal contexto e necessidade (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS; PREFEITURA MUNICIPAL, 2019, p. 35).

Nesta perspectiva, entende-se que para o Referencial Curricular foi escolhida uma forma complexa de pensar: Teoria da Complexidade ou Pensamento Complexo. A partir da citação, é possível entender que a referida teoria mais maleável, complexa e integrada é uma grande aposta na garantia da estrutura curricular necessária e da resolução dos problemas de aprendizagem da rede municipal. Entretanto, a escolha foi feita sem prévia discussão e/ou estudo pertinente com os profissionais lotados na Educação Infantil, algo certamente contraditório, já que o pensamento complexo contempla as partes e o todo e, neste caso, isso não foi considerado. Ao buscar informações com as integrantes da equipe do departamento de Educação Infantil no ano de 2019 sobre esta escolha, relataram que a escolha havia sido realizada pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal da Educação constituída até o ano de 2018. No ano de 2019, a equipe da SEMED contratou um profissional externo com conhecimentos sobre a Complexidade, o qual prestou assessoria para a escrita do

Referencial Curricular e fez falas pontuais com diretoras(es) e pedagogas(os) da rede municipal.

Segundo o Referencial Curricular para a elaboração do Currículo Integrado, é essencial “a elaboração de concepções comuns e coletivamente estruturadas. Essa percepção aponta para a transdisciplinaridade, a qual integra e vai além da inter e pluridisciplinaridade” (RCSJP, 2019, p. 39). São elementos constituidores da base transdisciplinar:

COSMOVISÃO: visão de mundo geral ↔ local e que mundo ↔ pessoa se deseja formar; CONHECIMENTO: em seu entendimento como ciência, conteúdo historicamente acumulado, contexto formativo, interferências de e para a aprendizagem, concepção complexa, saberes escolares, experiências e vivências com os pares ou externas à unidade educacional; SUJEITOS: todos os agentes/pessoas da comunidade escolar, seja educador, estudante ou famílias, pois tudo e todos educam, formam e aprendem (RCSJP, 2019, p. 39).

Segundo o Referencial Curricular:

A transdisciplinaridade oportuniza uma proposta de educação transformadora, integrando as diversas áreas do conhecimento, indisciplinando as disciplinas, através da articulação entre as inúmeras formas de compreensão do mundo – Cosmovisão, conhecimento e Sujeitos. A necessidade de uma educação dialógica conduzirá essa relação, pois a realidade complexa e dinâmica exige uma prática que trabalhe o conhecimento diante da percepção da realidade, já que o enfoque transdisciplinar reconhece o que ‘está entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina’ (RCSJP, 2019, p. 56).

Vale dizer que foi apresentada, de modo sucinto e de certa forma superficial, a concepção de Currículo Integrado e seus desdobramentos, pois embora no Referencial Curricular sejam percorridas várias páginas a respeito, sua leitura não propicia uma compreensão satisfatória que viabilize uma conexão mais concreta com as práticas educativas, e isto pode ser um problema, sinalizando a necessidade de ser oportunizado um maior aprofundamento teórico, bem como subsídios metodológicos para todas as partes envolvidas e assim promover possibilidades de um melhor entendimento acerca do Currículo Integrado.

A parte do Referencial Curricular referente à Educação Infantil foi construída durante o ano de 2019, em regime de colaboração entre a equipe técnica do departamento de Educação Infantil, as unidades educacionais (por meio de estudos prévios contribuíram com textos sobre conceitos de infância, criança, experiência,

currículo, campos de experiência e brincadeiras) e a comissão consultiva e construtiva composta majoritariamente por pedagogas(os) das unidades educacionais.

Ao final do mês de outubro do mesmo ano, a equipe do departamento de Educação Infantil realizou uma reunião com as(os) pedagogas(os) que atendem à Educação Infantil (E.I.), tendo como um dos objetivos informar sobre os três encontros de formação sobre o Referencial Curricular do município para diretoras(es) e pedagogas(os) de CMEIs e Escolas. Em novembro, o Referencial Curricular foi disponibilizado na versão digital para as equipes dos CMEIs e das Escolas. Os encontros de formação aconteceram conforme previsto, nos quais foram apresentados alguns elementos do Referencial em questão, destacando as dimensões da formação integral - ser, pensar e agir; como retomados os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento; também tratado sobre os grupos etários consoantes com a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI); e proposto para pedagogas(os) e diretoras(es) um exercício de planejamento por grupo etário. Ainda em 2019, na última reunião administrativa-pedagógica conforme o calendário escolar na data de seis de dezembro, foi solicitada pela equipe do departamento de Educação Infantil às equipes gestoras (diretoras/es e pedagogas/os) a divulgação das informações recebidas nos encontros de formação do Referencial Curricular. Como era de conhecimento das(os) profissionais no ano de 2020, as unidades (CMEIs e Escolas) deveriam reformular suas propostas pedagógicas em consonância com o Referencial Curricular de São José dos Pinhais. Entretanto, no ano de 2020, devido à pandemia do COVID-19, no mês de março, os CMEIs e as Escolas foram fechados de acordo com o Decreto nº 3.726 de 17 de março de 2020 e a partir de maio, as equipes de profissionais retornaram aos CMEIs e às Escolas em regime de escala com atividades não presenciais para as crianças, isso ocorreu durante todo o ano de 2020, por este motivo, não ocorreu a reformulação das propostas pedagógicas ou projetos político-pedagógicos das unidades como havia sido planejado. De acordo com a Deliberação CME/SJP nº 17/2020, de 16 de dezembro de 2020, devem realizá-la durante o ano de 2021. A versão oficial do Referencial Curricular foi disponibilizada para a rede municipal no dia 30 de novembro de 2020, e cada unidade recebeu um exemplar físico.

Essa exposição possibilitou visualizar as configurações do currículo da Educação Infantil do referido município, inclusive o trabalho realizado sobre ele pelas Unidades a partir das orientações da SEMED até o momento.

Reitero que o foco principal desta pesquisa é problematizar o Referencial Curricular de São José dos Pinhais como dispositivo de regulação das crianças, mais precisamente o recorte dos **campos de experiências** como material empírico, enquanto conjunto de estratégias e práticas que operam no governo das crianças da pré-escola. Para realizar tal problematização, considero o referencial supracitado e os campos de experiências inseridos no discurso pedagógico, o qual é permeado por relações de poder.

Os **campos de experiências** do Referencial Curricular de São José dos Pinhais são compostos pelo conjunto de enunciados aceitos pela epistêmê – “um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, susceptíveis de serem verificadas [...] por procedimentos científicos.” (FOUCAULT, 1993, p. 5).

O dispositivo Referencial Curricular com os cinco campos de experiências voltados para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, circunscrito na ordem do discurso e validado pelo campo de saber, é uma proposta educacional com prescrições objetivas para a formação e transmissão dos saberes. Logo, tem-se a relação entre o dispositivo e o governo, ou seja, é um dispositivo de governo, uma vez que “governo é definido como uma maneira correta de dispor as coisas para conduzi-las não ao bem comum, como diziam os textos dos juristas, mas com um objetivo adequado a cada uma das coisas a governar” (FOUCAULT, 1993, p. 167).

Neste capítulo, foi possível compreender que o currículo foi inventado na Modernidade a partir das novas percepções sobre o espaço e o tempo, bem como sobre seus usos na vida social, atravessado pelas relações de poder/saber (opera tanto na ordem do poder, quanto do saber). A organização moderna aconteceu por meio do currículo, o qual ordena o conhecimento para regular e disciplinar os indivíduos, por intermédio de suas práticas. Aqui fica evidenciado que o currículo funciona como poderoso dispositivo subjetivante, está interligado à gênese do sujeito moderno, pois subjuga – sujeita o indivíduo. Ao sujeitar o indivíduo, opera como dispositivo de governo, pois articula as práticas pedagógicas ao mesmo tempo

em que conduz condutas ao devir que se pretende e como dispositivo é validado pelo saber pedagógico.

5 PERCURSO METODOLÓGICO E FERRAMENTAS DE ANÁLISE

Neste capítulo, serão apresentadas as escolhas metodológicas e a descrição do percurso realizado durante da pesquisa, bem como as ferramentas utilizadas na análise do objeto de pesquisa e o ambiente de pesquisa.

5.1 DO PERCURSO METODOLÓGICO

Ao recém chegar ao mestrado, tinha como maior expectativa buscar respostas e soluções para minhas inquietações, ratificar conhecimentos legitimados e incluir novos dentro do modo de pensar em que fui constituída como discente e profissional e, conseqüentemente, realizar uma pesquisa com caminhos pré-estabelecidos embasados numa metodologia com regras sistemáticas que certamente assegurariam os resultados. Entretanto, as boas-vindas do meu orientador foram em forma de indagação (como até este momento são muitas indagações): Você chegou ao mestrado para fazer *mais do mesmo*? Isso me causou muito desconforto, vi-me “na ausência de um porto único, de um fundo firme, de um gancho no céu” (VEIGA-NETO, 2016, p. 25) e assim ele apresentou-me autores como Norbert Elias e Michel Foucault. A partir de muitas leituras, várias aulas e orientações, percebi que “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (FOUCAULT, 1998, p. 13).

Dado um certo tempo, enquanto pedagoga e pesquisadora, compreendi a necessidade de desnaturalizar, de estranhar as práticas pedagógicas legitimadas na ordem discursiva voltadas para as crianças de 4 e 5 anos com a intenção de buscar outras interpretações distanciada do otimismo pedagógico⁴⁷, sem a intenção de modificar a realidade, apenas interpretá-la de maneira mais realista com o alargamento de compreensão. Visto que:

Desde o começo, a escolha dos temas de pesquisa é influenciada por juízos de valor externos e, como se pode constatar, o que é dito como ‘ruim’ tende a ser preferido como tema de pesquisa ao que é visto como ‘bom’. Há uma preocupação com tudo que cria dificuldades, não se dando importância ao

⁴⁷ Otimismo pedagógico “confia ser possível governar o desenvolvimento humano e melhorá-lo, intervindo adequadamente nele com a educação consciente, pensada e reflexivamente dirigida” (SACRISTÁN, 2005, p. 32)

que parece estar correndo bem. Levanta-se perguntas sobre o primeiro caso: as coisas ‘ruins’ pedem explicações, mas as ‘boas’ aparentemente não [...]. (ELIAS, 2000, p. 180).

A presente pesquisa tem como objetivo problematizar⁴⁸ o Referencial Curricular de São José dos Pinhais, mais precisamente, analisar como material empírico o dispositivo pedagógico CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS (arranjo curricular da Educação Infantil) enquanto conjunto de estratégias e práticas de controle e regulação das crianças na pré-escola⁴⁹.

Embora a temática de pesquisa: o currículo e a educação das crianças, tenha uma quantidade expressiva de produções – possivelmente devido ao aumento da demanda no atendimento de crianças de zero a cinco anos em decorrência das mudanças da sociedade e das políticas públicas em Educação –, observei que a quantidade de estudos que se propõem a desnaturalizar o currículo e a educação infantil é proporcionalmente menor, entretanto não menos importante. Plenamente compreensível, especialmente por mim, pois antes de ingressar ao Programa de Pós-Graduação de Teoria e Prática de Ensino, via minha realidade como algo natural, como nos diz Nietzsche: “[...] as pessoas costumam não refletir sobre aquilo que as cerca, aceitando-o simplesmente” (MA I/HH I, 423.230). Por isso, seguia o currículo como “bíblia” e com muita “fé”, *comeniamente* “regava as plantinhas” para formar os sujeitos autônomos, críticos, reflexivos e tendo como maior inquietação não visualizar a plena efetivação das prescrições oficiais e automaticamente seus resultados positivos. Nunca havia pensado numa investida de problematizar aquilo que parecia tão inequívoco e natural, sem a intenção de fazer críticas, apontar soluções, sinalizar o “certo” ou o “errado” e sim possibilitar outras interpretações.

Para Nietzsche, saber [Do lat. *Sapere*] é um saborear, um experienciar a realidade estando sempre numa relação com o fato – este não tem sentido em si mesmo [como coisa dada, feita], mas ganha seu sentido numa relação, considerada como uma relação efetiva aberta a novas possibilidades. Nesse sentido, saber e interpretar são o mesmo (OLIVEIRA, 2008, p. 02).

⁴⁸ Problematização – [...] é o movimento pelo qual alguém se separa do que faz, de forma a estabelecê-lo como um objeto de pensamento e a refletir sobre ele como um problema. Um objeto de pensamento como problema não carrega “bagagem” (i.e., teoria anterior, pressuposições e possibilidades ou indicações de soluções). Questionar significados, condições e metas é ao mesmo tempo liberdade em relação ao que se faz. Um sistema de pensamento seria uma história de problemas ou uma problematização. Envolveria o desenvolvimento de um conjunto de condições nas quais possíveis respostas pudessem ser propostas. Mas não se apresentaria como solução ou resposta. (MARSHALL, 2008, p. 31). De acordo com Foucault, é “tornar difíceis os gestos fáceis demais” (1994, p. 179).

⁴⁹ Modalidade que atende crianças de 4 e 5 anos, conforme a Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), as crianças brasileiras devem ser matriculadas na educação básica a partir dos quatro anos de idade.

Por conseguinte, para Nietzsche, a interpretação é um tipo de remédio em relação à verdade (Za/ZA). Isto é, por meio da interpretação se reconhece que não há uma procedência inofensiva das coisas, a qual pode ser descoberta, obtida e preservada, mas sim há perspectivas e invenções de maneiras de olhar e produzir a formação. Como explica Hardt: “refletir a ideia de formação em Nietzsche significa afirmar a prática da interpretação materializada pela vontade de potência⁵⁰ que deseja criar sentidos novos em uma realidade em constante devir” (HARDT, 2016, p. 2). Considera-se um modo de autoformação, ou seja, estimula a habilidade de desconfiar e coloca no centro do discurso educativo a argumentação, não a validação (HARDT, 2016). Nesse sentido,

Perguntar ‘como’, nesta perspectiva, não busca traçar formas metodológicas de desenvolver uma ação, não está centrado no ‘como fazer’, mas implica estudar as tramas, as redes, as relações de poder e saber, os movimentos que compõem um cenário, menos de forma linear e cronológica e mais no seu acontecimento, nos efeitos da produção de verdades e naquilo que nos tornamos enquanto sujeitos de determinado tempo e espaço. (HORN, 2017, p. 28).

Indubitavelmente, pensar de modo diferente é desnaturalizar regimes de verdade, estar aberto a novas perspectivas, mesmo com certo desconforto e com muitas dúvidas, não convergir com as metodologias tradicionais, universalmente sustentadas por bases fixas, sólidas, previsíveis e seguras, normalmente indicadas até mesmo antes de iniciar o processo de pesquisa, como nos alerta Pooli:

A insistente busca de um método seguro na investigação científica mais tem causado problemas do que solucionado as questões que se colocam para os cientistas, principalmente àqueles não orientados por uma visão positivista de ciência. Essa orientação ‘culinária’ tem resultado na busca cega de um método que dê conta das incertezas dos achados e da volatilidade das análises, quando em confronto com a multifacetada rede de relacionamentos que, constituem a nossa complexa sociedade (POOLI, 1998, p. 97).

Destarte, a realização da presente pesquisa exigiu uma metodologia que respeitasse a dinâmica dos objetos e estivesse aberta ao leque de possibilidades com

⁵⁰ Vontade de potência é um conceito da filosofia de Nietzsche, utilizado como base na construção de todo o seu pensamento. Ela vai além da vida orgânica, desde reações químicas até a psique humana. Para o filósofo, o homem quer mais que adaptar-se às condições presentes, quer dominar e dar sentido às coisas e aos acontecimentos a sua volta. A vontade de potência é caracterizada pela busca de mais vontade de potência que é caracterizada por estar sempre em expansão, é a própria vida.

relação aos caminhos escolhidos e às respostas encontradas, embora estas sejam provisórias, pois:

Para que em cada instância do conhecimento haja uma correspondência com a natureza específica e com a complexidade dos fenômenos, o método deve ser variado na sua aplicação e amplamente modificado (ELIAS, 2008, p. 44).

Em vista disso, essa pesquisa de abordagem qualitativa⁵¹ não foi definida por um caminho determinado, por uma metodologia padrão que tem a certeza de chegar à resposta “verdadeira”. Embora mais livre e menos rígida, essa escolha metodológica demandou planejamento, organização, uma programação comprometida com o percurso científico, mesmo suscetível a dúvidas, a adaptações conectada à problemática: as práticas pedagógicas para as crianças da pré-escola a partir de dados da realidade. Foram respeitadas as condições da pesquisa científica, segundo Ecos *apud* Pooli (1998):

1) a pesquisa debruça-se sobre um objeto reconhecível e definido de tal modo que seja igualmente reconhecível pelos outros; 2) ela deve dizer sobre este objeto coisas que não tenham sido ditas ou rever com uma ótica diferente coisas que já foram ditas; 3) deve ser útil aos outros; 4) deve fornecer elementos para a confirmação e para a rejeição das hipóteses que apresenta e, portanto, deve fornecer os elementos para uma possível continuação pública.

Destaco ainda que essa investigação não desconsidera a objetividade dos fatos, mas sim dá espaço à subjetividade, pois:

E é dentro dessa diversidade que as sociedades se configuram não somente como vontades, mas também como desvontades, não são somente continuidades, como muitos ardorosamente professam e desejam, mas principalmente como descontinuidades que dependem, para serem compreendidas como tal, da interferência qualificada de interpretação e possibilidades de interpretação. (POOLI, 1998, p. 100).

Desta maneira, o método se constituiu pela descrição do que foi realizado, expondo o percurso trilhado e problematizando o objeto de estudo, respeitando o

⁵¹ A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações variáveis (MINAYO, 1995, p. 21-22).

autodistanciamento, visto que esta pesquisa vinculada ao mestrado profissional tem relação direta ao campo de trabalho de atuação da pesquisadora.

O autodistanciamento, que exige que se veja sua própria pessoa como uma entre outras, talvez seja um pouco difícil atualmente; talvez seja difícil compreender a ideia segundo a qual todos os indivíduos tomados isoladamente nunca vivem de maneira totalmente fortuita ou arbitrária. O fato de que os outros, como a própria pessoa, tenham uma vontade própria impõe limites à vontade individual de cada um dentre eles, dá uma estrutura e uma dinâmica próprias à sua vida em comum, e não se pode compreender nem explicar essa vida social caso se considere cada indivíduo separadamente – o que só é possível se partirmos dos diversos graus e das diversas formas de sua dependência e de sua interdependência. (ELIAS, 2001, p. 153 e 154).

O autodistanciamento possibilitou o afastamento intelectual das premissas pré-estabelecidas e do juízo de valor que pudessem comprometer a análise de dados, consequentemente, garantiu maior cientificidade à pesquisa. Como explica Elias (1990, p. 234): “A utilidade da pesquisa sociológica, como instrumento de prática social, só aumenta se o pesquisador não se engana projetando aquilo que deseja, aquilo que acredita que deve ser sua investigação do que é e foi”, uma vez que ao investigar “realidades e possibilidades, não podemos esquecer que estamos lidando com resistências, com um mundo de representações e ideologias que constituem e comprometem, invariavelmente, a própria condição de pesquisador” (POOLI, 1998, p. 106).

Assim, esta pesquisa fundamenta-se na metodologia configuracional-processual proposta pelo sociólogo alemão Norbert Elias, a qual substitui as concepções tradicionais de sociedade e de indivíduos por uma visão mais realista das pessoas. Dito em outras palavras, a teoria eliasiana defende uma visão universalista (que visa ultrapassar a dicotomia de abordagens centradas no sujeito/ objeto, no indivíduo/ sociedade); interdisciplinar (esforço de superação de fronteiras entre áreas disciplinares) e interdependente, ao mostrar o enlaçamento de relações entre pessoas e a formação de configuração⁵² em oposição à noção de *homo clausus*, entendida

⁵² Conceito de configuração ou figuração cunhado pelo sociólogo alemão Norbert Elias, conforme o autor, os seres humanos são conectados por rede de interdependências, “elas formam o nexa do que é aqui chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes” (ELIAS, 1990, p. 249). Dito de outra maneira, as pessoas, por meio de seus arranjos e predisposições, são direcionadas e unidas umas às outras de múltiplos modos, constituindo teias de interdependências ou configurações de vários tipos, como: famílias, escolas, cidades, aldeias, fábricas, igrejas, estratos sociais ou estados, quer dizer, estruturas de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Norbert Elias por intermédio de sua teoria e de seus estudos contribui notavelmente para o entendimento da sociedade, configuração e processo são conceitos de Elias que tornam as estruturas

pelo autor como a dualidade entre indivíduo e sociedade, sujeito e objeto, que significa o indivíduo enquanto ser atomizado completamente livre e autônomo em relação ao social. O autor considera as estruturas sociais sempre em desenvolvimento a longo prazo e o indivíduo inscrito dentro de uma rede de relações, ultrapassando o pensamento baseado no antagonismo entre indivíduo e a sociedade como se ambos fossem estruturas autônomas e independentes.

Com este embasamento, tive um espaço de liberdade para criar caminhos, refazer trajetos, pensar diferente, desancorada das ‘verdades’, das certezas e isso não tornou mais fácil este trabalho. Destarte, ao me propor *não fazer mais do mesmo*, ou seja, não ratificar simplesmente o que já está posto por meio do discurso pedagógico sem questionar os aparatos de verdades instituídos pela ordem discursiva, escolhi problematizar os campos de experiências. Quero dizer, ponderei sobre as práticas pedagógicas postas para as crianças com a pretensão de tornar visíveis táticas, estratégias e técnicas que se entrelaçam nestas práticas a fim de abrir possibilidades para interpretações mais realistas e, quiçá, tomar outros rumos.

5.2 DAS FERRAMENTAS DE ANÁLISE DAS EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS

Para a análise empírica, foram utilizadas as reflexões de Norbert Elias e Michel Foucault. Para os Campos de experiências, enquanto dispositivo de regulação, foi utilizada a caixa de ferramentas do filósofo francês Michel Foucault, especialmente os conceitos-ferramentas: dispositivo e governamentalidade (apresentados no subcapítulo 4.1 O currículo escolar como dispositivo de regulação: governamentalidade), ambos os conceitos operam por meio do discurso.

Na compreensão de que o discurso opera fixando uma verdade⁵³ e formas de se aderir a ela então, por meio de seus enunciados, produzem-se os sujeitos aos quais fala, no caso desta investigação, o discurso pedagógico determina modos de ser criança/aluno/estudante e professor. Este discurso configura o currículo e por meio dele adquire condição de verdade, que deve ser seguido, cumprido. Foucault (2003)

sociais e as estruturas da personalidade entrelaçadas umas nas outras. Esses conceitos podem ser vistos em situações de interdependências entre as partes (de ordem afetiva, econômica ou social), numa relação atravessada pelo poder e pela busca do equilíbrio de forças, por isso o pensamento de Elias pode ser denominado de sociologia configuracional-processual.

⁵³ Em consonância com as especificidades de cada sociedade, inscreve-se a verdade, o verdadeiro.

fundamenta a análise do seu objeto – o discurso – fora dos métodos da linguística, explicando:

O que me interessa, no problema do discurso, é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Não é o sentido que eu busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi dita naquele momento. Isto é o que eu chamo de acontecimento. Para mim, trata-se de considerar o discurso como uma série de acontecimentos, de estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos - que podemos chamar de acontecimentos discursivos – mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições. (FOUCAULT, 2003, p. 256).

Nesta direção, problematizar as práticas pedagógicas dos Campos de experiências:

[...] implica analisar uma prática, mas não propriamente no sentido de proceder análise teórica – seja a partir de uma teoria já dada, seja para construir uma nova teoria – de uma ação ou ato executado por indivíduos que se comunicam, mas sim, no sentido de proceder à análise das regras que colocam o discurso sob determinadas ordens (VEIGA-NETO, 2015, p. 135).

A concepção foucaultiana é relevante na busca do entendimento de como a composição curricular nomeada por Campos de Experiências se instalou como uma prática necessária à educação das crianças, sem destacar a sua origem, mas sim na procura por entender como este dispositivo opera no espaço estudado.

Para isso, foi necessário focar no discurso pedagógico atentando-me ao que lhe é inerente, entender como ele “opera e articula jogos de poder e vontades de saber, estabelecendo os vínculos [...] entre um jogo de proposições e uma série de ações possíveis que têm por objetivo produzir crianças de um certo tipo” (BUJES, 2001, p. 87). Busquei aprofundar o conhecimento sobre o jogo de palavras utilizado sobre e no espaço educacional e como ele é colocado em prática por meio dos Campos de experiências enquanto dispositivo de regulação.

Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato de fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2008, p. 55, grifos do autor).

Podemos entender que Foucault (2008) não sugere procurar uma lógica interna, um conteúdo verdadeiro e tampouco sua essência original e fundadora, mas

sim propõe a leitura do discurso a partir de suas redes de relações, pois são suas configurações que permitem sua existência. Lembrando que é apenas por meio da linguagem que podemos dar sentido ao mundo e considerando o papel da linguagem como central no estabelecimento das relações de poder.

Tratando-se de relações de poder, me reporto às contribuições dos estudos de Norbert Elias, as quais também foram utilizadas em vários momentos da análise, uma vez que ele, como Michel Foucault, compreende o poder como algo próprio das relações humanas: “O poder não é um amuleto que um indivíduo possua e o outro não; é uma característica estrutural das relações humanas – de *todas* as relações humanas” (ELIAS, 2008, p. 81, grifo do autor).

Norbert Elias enfatiza sobre a importância do pensamento científico:

Grupos que pensam de um modo científico são grupos que geralmente criticam ou rejeitam as ideias dominantes aceitas pela maioria da sociedade em que vivem, mesmo quando defendidas pela autoridade reconhecida, pois descobriram que não correspondem aos fatos observáveis. Por outras palavras, os cientistas são destruidores de mitos (ELIAS, 2008, p. 55).

Destarte, o que coloca em dúvida “a verdade” das ideias dominantes é a realidade. Ou seja, para isso, faz-se necessário romper com o pensamento mágico-mítico, ou seja, com a visão ingênua e egocêntrica na qual as pessoas procuram explicações a partir das “representações que elas próprias formam conjuntamente com os outros, totalmente em termos de carácter pessoal ou de objetivos ou intenções pessoais de *outros* indivíduos ou grupos de indivíduos” (ELIAS, 2008, p. 18). Por isso, nesta pesquisa, usam-se as evidências empíricas para a produção do conhecimento sobre a realidade pesquisada. De acordo com Elias (2000, p. 57), “os modelos das configurações, dos padrões ou estruturas sociais podem ser tão precisos e fidedignos quanto os resultados da mensuração quantitativa de fatores ou variáveis isolados”.

As configurações da educação infantil do município de São José dos Pinhais e seu processo puderam auxiliar tanto o percurso da pesquisa como a compreensão de suas configurações, redes de interdependência e as relações de poder existentes no espaço da pesquisa, compreensão relevante para o entendimento do momento atual em que se encontra a educação infantil do município.

Após diversas leituras do referido objeto, fui pensando e selecionando os enunciados que configuram o discurso pedagógico, os quais pudessem ser

interpretados a partir de algumas ferramentas foucaultianas e eliasianas que possibilitassem girar-me e desviar-me daquilo que é tomado por tranquilo, natural e bem sabido para estranhá-lo, problematizá-lo, isto é, desnaturalizar um tipo de pensamento pedagógico instituído e instalado para a produção de sujeitos escolarizados.

A presente análise considera o discurso pedagógico do Referencial Curricular do município de São José dos Pinhais como “uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas” (FISCHER, 2001, p. 199). A partir disso, é importante ressaltar que a intenção não é fazer críticas, apontar soluções, indicar se o discurso é verdadeiro ou falso e sim buscar compreender como foi configurado, problematizá-lo e assim possibilitar outras interpretações. Dito de outra maneira, o objetivo desta pesquisa é ampliar as discussões em torno do currículo da Educação Infantil para além das formas tradicionais de se pensar sobre as propostas educativas, com o propósito de analisá-lo enquanto dispositivo de regulação, o qual controla condutas por meio de uma série de estratégias de poder e saber empregados para governar os sujeitos escolares.

[...] para Foucault, o saber não é o outro do poder, não é externo ao poder. Em vez disso, poder e saber são mutuamente dependentes. Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder. É ainda o poder que, para Foucault, está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeito de um determinado tipo (SILVA, 2009, p. 120).

À vista disso, a criança não é uma expressão de um estado original, mas sim recebe sua identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais que a definem como um determinado tipo de sujeito. Isto quer dizer, que o sujeito é resultado dos dispositivos e das tecnologias que o constroem como tal, como pretendo apresentar no decorrer da análise.

Nesta perspectiva, esta problematização sobre as práticas pedagógicas elencadas a partir dos campos de experiências pode contribuir para alargar a compreensão acerca da produtividade e dos efeitos do que é proposto para a educação das crianças da pré-escola na Rede Municipal de São José dos Pinhais de modo mais realista, possibilitando provocar diferentes interpretações, discussões e

novas pesquisas que levem em conta a dinamicidade, as discontinuidades, as desvantagens, as relações de poder, as subjetividades e outros fatores que incidem diretamente na temática pesquisada.

5.3 AMBIENTE DA PESQUISA

Esta investigação foi desenvolvida na Rede Municipal de Educação de São José dos Pinhais, tendo como proposta problematizar o Referencial Curricular do município pertinente à etapa da Educação Infantil, considerando como recorte empírico os campos de experiências, especificamente as práticas pedagógicas para pré-escola. Foi solicitada autorização à Secretaria Municipal de Educação em novembro do ano de 2019, via protocolo. A autorização para a pesquisa foi concedida no mesmo mês daquele ano.

Para complementar a materialidade empírica, havia pensado em investigar o discurso de cinco pedagogas e cinco professoras a respeito do Referencial Curricular por meio do instrumento entrevista semiestruturada. Entretanto, no momento da Qualificação da pesquisa, houve algumas sugestões da banca a respeito, como: a) entrevistar apenas pedagogas, uma vez que até aquele momento havia sido disponibilizada apenas a versão preliminar digital do Referencial Curricular, desta maneira, nem todas as professoras poderiam ter tido acesso para conhecê-lo; b) realizar as entrevistas a partir de somente duas questões, em vez das dez questões apresentadas no roteiro; c) por fim, caso não fosse possível realizar as entrevistas com as profissionais em virtude da pandemia de COVID-19, um aprofundamento no Referencial Curricular já poderia responder à problemática da pesquisa.

Como já havia feito o convite informalmente para algumas das possíveis participantes, resolvi fazer a entrevista com as pedagogas. O convite formal foi feito a partir da carta convite (Apêndice 1) enviada por e-mail juntamente com Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice 2). Foram convidadas cinco pedagogas de cinco CMEIs distintos, tendo como critério: pedagogas com atuação mínima de cinco anos na educação infantil do município, dessa forma, entende-se que essas profissionais já participaram de outro momento de construção curricular, bem como já conhecem o trabalho pedagógico realizado nesta etapa da educação.

Para viabilizar as entrevistas, seria utilizado o aplicativo WhatsApp ou Google Meet, uma vez que em virtude da pandemia COVID-19, os CMEIs estavam fechados. Entretanto, as participantes, em decorrência de suas demandas, pediram para que fossem respondidas as perguntas da entrevista pelo que WhatsApp e por este motivo, as entrevistas viraram um questionário (Apêndice 3) com duas perguntas abertas, o que permitiu às participantes responderem quando fosse mais conveniente.

Sendo assim, os dados foram coletados por meio de questionário⁵⁴. A pesquisa garantiu o respeito à autonomia dos participantes, considerando-as livres para decidir participar ou não. Mediante a opção de participar, assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para formalizar a participação e garantir a confidencialidade, anonimato e sigilo dos participantes – tanto das instituições quanto das profissionais. Das cinco pedagogas, apenas três formalizaram a participação com a assinatura do referido termo. É importante salientar que a pesquisadora não tem vínculo profissional com as unidades das participantes, critério considerável que assegura o distanciamento intelectual às premissas pré-estabelecidas e ao juízo de valor que pudessem comprometer a análise de dados, consequentemente, garante maior cientificidade à pesquisa. A partir da metodologia descrita, no próximo capítulo apresentarei a análise do material empírico.

⁵⁴ O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

6 REFERENCIAL CURRICULAR: CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E SEUS EFEITOS

“Todos sabemos como pensar com Foucault é procurar sair dos trilhos do pensamento convencional, é exercitar o pensar de outros modos. Isso não é o mesmo que ‘ser do contra’ ou ‘ser contra’ os outros modos de pensar. Em vez de ir contra a corrente, talvez o melhor seja girar e desviar-se daquilo que todos, na corrente, tomam como tranquilo, natural, e bem sabido”
(VEIGA-NETO, 2019, P. 50).

Neste capítulo, apresento a análise dos dados obtidos por meio do Referencial Curricular de São José dos Pinhais (RCSJP, 2019). Os dados foram analisados com inspiração nos escritos de Michel Foucault, e embora não se trate de um estudo foucaultiano, suas análises podem ser relevantes para esta investigação como também as contribuições dos estudos de Norbert Elias, já que ambos se dedicaram “em trazer à luz como e de que forma são produzidas as ‘verdades’ sobre os corpos – um conhecimento que [...] se faz pelo incitamento ao falar como se deve agir e como se deve comportar em sociedade” (MORAES E SILVA; CAPRARO; DE SOUZA; MARCHI JÚNIOR, 2014, p. 270).

O exercício analítico proposto problematiza o Referencial Curricular de São José dos Pinhais como dispositivo de regulação das crianças, mais precisamente o recorte **campos de experiências** como material empírico enquanto conjunto de estratégias e práticas que operam no governo das crianças da pré-escola.

A análise está estruturada da seguinte forma: na seção 6.1: Referencial Curricular: Discurso de Regulação, inicialmente, evidencio os propósitos pedagógicos do Referencial Curricular, tecendo relações com o ideal pansófico de Comenius: *Ensinar tudo a todos* e seus princípios, uma vez que estes ainda se fazem presentes, possibilitando o funcionamento da maquinaria escolar na contemporaneidade, homogeneizando e individualizando os sujeitos escolares. Em um segundo momento, problematizo a criança como centro do processo educativo em que as professoras orientadas por pedagogias psicológicas capturam os interesses, as necessidades, gostos e preferências das crianças para regular suas condutas. Acerca dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil colocados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), logo presentes no Referencial Curricular, compreendo que eles podem ser justificados, uma vez que a Educação precisa firmar

seus vínculos aos direitos sociais para ter o reconhecimento na esfera pública e institucional como uma atividade de responsabilidade do Estado. Acerca do desenvolvimento integral da criança considerado como natural, espontâneo, empreendo sua desnaturalização, evidenciando que o desenvolvimento é pensado, planejado e projetado a fim de produzir determinadas subjetividades. Além disso, sinalizo a distribuição e a organização dos grupos etários como uma forma calculada de controle, de organização das práticas e de produção de saber sobre os sujeitos infantis, que por meio de observações constantes, são frutos das práticas realizadas nas instituições infantis. Problematizo a questão das brincadeiras e a vigilância constante por parte das professoras, as quais devem investigar, examinar e descobrir como cada criança se desenvolve na multiplicidade de experiências que lhe devem ser oportunizadas. Ainda nesta seção, ressalto a diferença entre criança e aluno. A criança, ao ser institucionalizada, passa a ser aluno, pois está submetida às normas da instituição.

Na seção 6.2 Campos de experiências como dispositivo de regulação: governamentalidade, primeiramente apresento a concepção de Campos de Experiências segundo o Referencial Curricular e, em seguida, empreendo algumas problematizações. Levando em conta que o arranjo curricular Campos de Experiências conduz o trabalho pedagógico na Educação Infantil pautado em práticas abertas às iniciativas, aos desejos e às formas próprias das crianças mediadas pelo professor⁵⁵, isso reverbera no discurso da criança como centro do processo pedagógico, que sob a ótica foucaultiana, é compreendido como potente estratégia de governo da infância. Partindo dessa reflexão, trato das dimensões de pensar, ser e agir como conduta, interpretando-as como práticas de governo que produzem e regulam os sujeitos escolares.

Apresento o conceito de experiência, enfatizado no Referencial Curricular, e na sequência sinalizo a dissonância entre este conceito e o sentido da palavra experiência compreendido na BNCC (2017).

Os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento postos nos cinco Campos de Experiências são problematizados, ou seja, as práticas pedagógicas são estranhadas e desfamiliarizadas, para assim evidenciar seus efeitos por meio da

⁵⁵ Utilizado o substantivo masculino com a intenção de se referir tanto aos profissionais do sexo masculino como feminino, conforme preconizam as gramáticas tradicionais da Língua Portuguesa.

presença de tecnologias do eu, do poder disciplinar, dos regimes de verdade, das relações de poder-saber. Ainda, discorro sobre a relação entre os campos de experiência e o professor, apresentando o rol de estratégias definidas no Referencial Curricular para o trabalho docente e, desta maneira, fica visível o governo da docência.

É válido informar que a sequência das seções e subseções respeita uma ordem, pois os assuntos tratados têm relações intrínsecas, são interdependentes.

Como materialidade empírica, foram selecionados recortes do Referencial Curricular⁵⁶, como sua parte inicial e as seções: *Concepção dos Campos de Experiência e Organização Curricular por Campos de Experiências*, especificamente os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais propõem as práticas de educação para crianças de 4 e 5 anos, foco do presente estudo. Os excertos analisados do Referencial Curricular em sua maioria estão inseridos em quadros para melhor identificação e visualização, apenas pequenos excertos não se encontram em quadros, e para melhor identificá-los, estão em negrito e itálico.

6.1 Referencial Curricular de São José dos Pinhais: discurso de regulação

Primeiramente, irei fazer uma breve apresentação da estrutura do Referencial Curricular de São José dos Pinhais, um documento extenso, com 725 páginas. A parte referente à Educação Infantil contempla um capítulo composto por aproximadamente 180 páginas, nas quais inicialmente está descrita a linha do tempo da Educação Infantil no município, bem como o percurso curricular desta etapa (apresentados nos capítulos 3 e 4), em seguida, trata da concepção de currículo integrado nesta etapa. Depois, discorre sobre as infâncias com uma subseção sobre a criança e o consumo. Na seção seguinte, refere-se aos sujeitos (público de crianças que atende), e as subseções contemplam a mesma organização dos três grupos por faixas etárias propostos pela BNCC, isto é, bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas

⁵⁶ Durante a análise ao me referir ao Referencial Curricular de São José dos Pinhais, utilizarei apenas Referencial Curricular.

(1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Na sequência, trata das interações e brincadeiras; do cuidar e do educar a partir da acolhida e adaptação, organização dos espaços. Logo vem a seção que versa sobre a concepção dos Campos de Experiência e os Direitos de Aprendizagem, na sequência é apresentada a organização curricular pelos Campos de Experiências propostos na BNCC: *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, sendo elencados os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento constantes na BNCC, inclusive são inseridos outros objetivos derivados da BNCC, resultado do trabalho realizado pela comissão consultiva e construtiva de profissionais da Educação Infantil que participaram tanto da escrita como da revisão do Referencial Curricular (a constituição de tais comissões foi descrita na subseção 4.1).

Nas seções seguintes, apresentam-se os projetos institucionais, bem como trata da documentação pedagógica, do planejamento e da formação continuada das profissionais. No capítulo seguinte, sucintamente é tratada da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O próximo capítulo refere-se ao Ensino Fundamental. O Referencial Curricular de São José dos Pinhais (RCSJP, 2019), como citado anteriormente (capítulo 4, seção 4.2 – Configurações do Currículo da Educação Infantil de São José dos Pinhais), foi escrito em consonância com os princípios da Constituição Federal (BRASIL, 1988), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 2010) e, sobretudo, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017), e de acordo com seu texto, também seguiu orientações do Referencial Curricular do Estado do Paraná (2018). No Referencial Curricular municipal, afirma-se a busca da representação da identidade do município de São José dos Pinhais e sua implementação se dará por meio da elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades de ensino do município, que a partir de suas realidades, devem contemplar suas diversidades locais.

A partir deste momento, começo a análise do Referencial Curricular, destacando alguns enunciados do documento que o definem como currículo, um dispositivo que organiza o conhecimento para regular e disciplinar indivíduos (como mencionado no capítulo 4 – O Currículo Escolar).

Acredito ser importante evidenciar como o Referencial Curricular significa seus propósitos pedagógicos alicerçados em alguns princípios da Pedagogia Moderna, elaborados por diversos autores, mas principalmente por Comenius em sua obra *Didática Magna*. Segundo Narodowski (2006, p.70), “poder-se-ia dizer que a própria *Didática Magna* corresponde ao conceito atual de currículo atual ou ‘delineamento curricular’”, com a definição de objetivos e estratégias metodológicas, formas de conduzir e controlar e a delimitação dos conhecimentos a serem ensinados, conforme o destacado a seguir:

QUADRO 1 - CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO: ENSINAR TUDO A TODOS

O Referencial Curricular de São José dos Pinhais busca alinhar-se à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), e ao Referencial Curricular do Estado do Paraná (PARANÁ, 2018), **documento que orienta as aprendizagens e “ensinagens” essenciais aos estudantes e educadores, em uma perspectiva de equidade, buscando garantir as condições necessárias para sua concretização** (p.15).

O Referencial Curricular de São José dos Pinhais traz discussões temáticas, conceituais e valorativas para o ambiente educacional, **orientando a tomada de decisões sobre as aprendizagens até a “[...] racionalização dos meios para obtê-las e comprovar seu sucesso”** (SACRISTÁN, 1998, p. 125). Assim, **pode ser considerado como o cerne de uma proposta pedagógica, cuja principal intenção é oferecer concepções, diretrizes e orientações a serem utilizadas no cotidiano educacional para assegurar os direitos de aprendizagem a cada um dos estudantes da Rede Municipal de Ensino** (p.15).

O Referencial Curricular de São José dos Pinhais **está estruturado para contemplar de maneira equitativa a todos os estudantes, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental – anos iniciais – da rede municipal, inclusive os que necessitam de atendimento educacional especializado – os quais apresentam algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Aplica-se, também, a crianças e adolescentes de diferentes origens étnico-raciais, além de imigrantes e refugiados** (p. 16).

FONTE: Elaborado pela autora a partir do Referencial Curricular (RCSJP, 2019).

Como se pode observar no excerto em destaque, é possível visualizar alguns elementos discursivos da pedagogia moderna, como o ideal comeniano *Ensinar tudo a todos* com seus princípios de: *universalidade, simultaneidade sistêmica e graduação*, a partir do momento em que o Referencial Curricular é considerado base de uma proposta pedagógica apresentando direções, orientações organizadas de modo a serem utilizadas nas escolas e CMEIs pelos professores. Dito de outro modo, para assegurar os direitos de aprendizagem de *todos* os estudantes de responsabilidade legal do município, se faz necessária uma uniformidade curricular para todas as unidades de ensino da rede municipal que contemple uma sequenciação. Destinado diretamente aos profissionais, eles devem efetivar e guiar

as práticas propostas pelo Referencial Curricular para os estudantes, ou seja, são estes profissionais: educadores, professores, pedagogos os legitimados para instruir, guiar, conduzir os estudantes, como justificado na Didática Magna: “Os pais raramente estão em condições de educar os filhos com proveito ou raramente têm tempo para isso: segue-se que deve haver pessoas que exerçam apenas essa profissão” (COMENIUS, 2011, p. 85), em um determinado lugar: na escola⁵⁷. Assim, podemos entender que as ações dos sujeitos que fazem parte da configuração escolar (estudantes e professores) da rede pública municipal serão reguladas, administradas, direcionadas pelo discurso do Referencial Curricular, ou seja, pela ótica foucaultiana estão capturados por princípios de individualização⁵⁸ e totalidade⁵⁹. “[...] o currículo escolar vai operando por meio de técnicas que homogeneízam e, ao mesmo tempo, individualizam os escolares, de modo que possam estar inseridos na lógica da governamentalidade neoliberal” (KLEIN, 2011, p. 150).

O princípio de universalização de *Ensinar tudo a todos* está presente no Referencial Curricular. Inspirada pelo pensamento de Michel Foucault, poderia afirmar que se na contemporaneidade todos devem estar aprendendo, todos passam por procedimentos de homogeneização, sendo eles: o controle, a regulação e a disciplina. Destarte, poder-se-ia dizer que há a intensificação do controle de todos.

Ainda, em uma escola inclusiva, todos devem estar aprendendo e ninguém se escapa da norma⁶⁰, “[...] as políticas de inclusão [...] são dispositivos biopolíticos⁶¹ para o controle e governo das populações” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 1).

⁵⁷ Num momento de pandemia (COVID-19) no qual estamos vivendo, com as escolas fechadas desde março do ano passado sem previsão de retorno, com as crianças em casa com os pais, os quais têm que responder suas demandas (profissionais, pessoais) e também auxiliar os filhos nas atividades escolares, a justificativa comeniana continua procedendo, fazendo ainda mais sentido: os pais veem a necessidade da escola para seus filhos e aguardam ansiosamente sua reabertura.

⁵⁸ “Princípio da individualização – pois ela sementa uma massa humana, até então informe, em unidades individuais, alcançáveis, descritíveis e controláveis” (VEJA-NETO, 2016 p. 66).

⁵⁹ “Princípio da totalidade – pois ninguém pode escapar à sua ação” (VEIGA-NETO, 2016 p. 66).

⁶⁰ A norma, diferentemente da lei, pretende ser um conceito descritivo: média estatística, regularidade, hábito. Pretende objetividade: justificação racional, Mas o normal é um descritivo que se torna normativo, O normal se converte em um critério que julga e que valoriza negativamente e positivamente. E no princípio de um conjunto de práticas de normalização cujo objetivo é a produção do normal (LARROSA, 1994, p. 36-37).

⁶¹ Biopoder: Foucault tematizou sobre um novo tipo de poder que apareceu no final do século XVIII. Tornando o corpo coletivamente, num conjunto de corpos, esse novo poder inventou um novo corpo, a população [...] Trata-se de um poder que se aplica à vida dos indivíduos; mesmo que se fale nos corpos dos indivíduos, que importa é que tais corpos são tomados naquilo que eles têm em comum: a vida, o pertencimento a uma espécie [...] o biopoder faz uma biopolítica da espécie humana [...] a população é o novo conceito que se cria para dar conta de uma dimensão coletiva [...] (VEIGA-NETO, 2016, p. 72-73).

Ou seja, “todos” está relacionado à normalização dos sujeitos escolarizados. Vê-se esse feito nos destaques acima, pois o Referencial Curricular orienta as aprendizagens e a racionalização como um dos meios para atingi-las e comprovar o sucesso escolar, fornecendo orientações para assegurar o direito de cada um dos estudantes, incluindo os que necessitam de atendimento especializado.

Sobre a utopia comeniana na contemporaneidade, Acorsi reitera que:

[...] A utopia comeniana de “ensinar tudo a todos”, presente também na escola contemporânea, carrega consigo a necessidade de normalizar, moldar os sujeitos a partir de um discurso binário que compreende certo e errado, bom e mau, normal e anormal, aquele que aprende e aquele que não aprende, entre tantas classificações possíveis (ACORSI, 2011, p. 173).

Percebe-se que o Referencial Curricular também é um dispositivo de dominação ao enfatizar que todos devem aprender as aprendizagens ditas essenciais. Diante disso, vê-se que ninguém escapa do seu poder de enquadramento: crianças, professoras, adolescentes, portadores de atendimento educacional especializados, os que têm altas habilidades, bem como os de diferentes origens étnico-raciais, imigrantes e refugiados. O Currículo, como projeto de inclusão de todos, pode ser definido da seguinte forma:

O currículo como engrenagem na maquinaria escolar vem dispondo as ordenações de espaço-tempo também em relação ao corpo dos sujeitos na tentativa de individualizar, organizando os alunos por idade e por níveis cognitivos, movimentando os diferentes arranjos para incluir todos: projetos, calendários, cronogramas, grade curricular, planos de estudos, projeto político pedagógico, etc., [...] Essa disposição, ao disciplinar os saberes, o espaço e o tempo, também nos disciplina, ordena nossas ações, ensina-nos a ver o mundo a partir de determinada forma, a partir de uma visão homogênea, mas que preconiza as individualidades e o respeito as diferenças (KLEIN, 2011, p. 153).

É inegável a importância e a necessidade da educação escolarizada em nossa sociedade para a vida democrática, liberal-capitalista. À vista disso, há a obrigatoriedade da educação infantil a partir dos quatro anos de idade com a finalidade de produzir um sujeito de determinado tipo. Ou seja, a partir de documentos mandatórios, orientadores e normativos, o poder opera e articula no interior das instituições educacionais um conjunto de propostas que levam à condução de condutas, a qual não está descolada das formas políticas, econômicas da sociedade. Isto reforça a lógica comeniana de universalizar os hábitos, os valores,

comportamentos, formas de vida desde a mais tenra idade, haja vista que a formação do homem é mais fácil na primeira infância, “a natureza de todas as coisas que nascem é tal que se plasman e se moldam com grande facilidade quando ainda tenras, ao passo que, endurecidas, se recusam a obedecer” (COMENIUS, 2011, p. 78). Esse sujeito na contemporaneidade precisa passar pela escola para ser transformado em sujeito produtivo e consciente: em outras palavras, precisa passar pela maquinaria escolar para corresponder às demandas impostas pela atual sociedade.

De acordo com Klein (2011), apoiada nas fundamentações de Varela (1999), o currículo foi redesenhado a partir das pedagogias psicológicas. Alterando as funções da escola, ela afirma que:

Se a modernidade exigiu um currículo que esquadrihava o tempo e o espaço escolar para dar conta, entre outras coisas de construir uma sociedade industrial capitalista, parece que estamos passando para um outro momento. Trata-se de construir um currículo que possa ser flexível e adaptável às diferenças do sujeito (KLEIN, 2011, p. 156).

O Referencial Curricular, no que tange à educação infantil, logicamente tem seu entendimento de currículo alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que se baseiam na Pedagogia da Infância, visando ao desenvolvimento integral da criança por meio de uma educação que privilegia as brincadeiras, imaginação, fantasia e desejo, articulando os saberes e as experiências infantis com os conhecimentos sistematizados que compõem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico da sociedade, considerando a criança como foco norteador do planejamento e produtora de culturas infantis, como afirmado:

QUADRO 2 - O AGIR E O RITIMO DA CRIANÇA: PEDAGOGIAS PSICOLÓGICAS

[...]o currículo ressalta que no centro do projeto educativo estará o agir da criança, que ultrapassa o papel de mera espectadora de sequências de atividades ou refém de propostas sem sentido. Compreende-se que a organização dos espaços, a escolha dos materiais, o trabalho em pequenos grupos, a gestão do tempo e a comunicação dos percursos das crianças constituem uma ecologia educativa; ou seja, o processo educativo se constitui na interdependência entre a organização pedagógica, o meio social e o orgânico do sujeito (p. 94-95).

[...]os saberes que as crianças já possuem são relevantes e devem refletir no conjunto de ações que são desenvolvidas nos contextos pedagógicos. Implica em planejar para e com os

estudantes, pois dessa forma as práticas levam em conta o tempo necessário para as experiências, **respeitando o ritmo de cada um para a tessitura de sentidos** (p.95).

FONTE: Elaborado pela autora a partir do Referencial Curricular de São José dos Pinhais (2019).

Como visto nos excertos, afirma-se considerar os saberes das crianças, seus interesses e suas necessidades para se pensar nas ações que serão desenvolvidas nos espaços e tempos pedagógicos, subentendendo-se que o planejamento deve ser para e com as crianças, respeitando o ritmo de cada uma. Relaciono esses excertos com as denominadas pedagogias psicológicas (VARELA, 1999), as quais situam a criança no centro do processo educativo (já citado no capítulo 3 – A educação das crianças). Sobre a organização dos espaços e das práticas, Klein (2011) ressalta que:

As alterações curriculares podem ocorrer tanto na ordem dos saberes que deverão ser disponibilizados em sala de aula quanto nas práticas, na organização do espaço e do tempo escolar, no controle do corpo de forma a subjetivar os estudantes de outras maneiras. Os saberes são pautados em sistemas teóricos que posicionam a criança como centro do processo educativo[...]. O ensino por sua vez é mais adaptado aos interesses e às necessidades dos alunos. Segundo Varela (1995), o controle, que antes era exterior, agora é cada vez mais interiorizado. Mas não é o sujeito que terá o controle de sua aprendizagem, e sim os professores [...]. A autora afirma que o processo de expropriação, cada vez mais intenso, ao almejar mais criatividade, liberação e autonomia, cria dependência e subordinação cada vez maiores (KLEIN, 2011, p. 156).

Deste modo, a criança com seu próprio ritmo pode expressar-se, manifestar-se por meio de sua própria maneira, isto é, baseada numa suposta “natureza natural”, única e independente de regras. Entretanto, podemos avistar a presença de um modo de poder, o psicopoder⁶², o qual opera baseado em tecnologias que, aplicadas, resultam numa relação que torna as crianças mais dependentes e controláveis quanto mais autônomas elas acreditem ser (VARELA, 1999). A partir do conhecimento detalhado da individualidade da criança, o professor melhor pode regulá-la, moldar sua conduta com ações pedagógicas de acordo com o esperado para a configuração social em que estão inseridos.

As pedagogias psicológicas apresentam “uma visão enviesada do mundo que tem que se adaptar não apenas a algumas supostas necessidades e interesses infantis como também a suas motivações e desejos” (VARELA, 1999, p. 101). Por

⁶² Psicopoder – nova forma de exercício de poder que se esboça no início do século XX (VARELA, 1999).

consequência, isso gera uma certa visão da infância com correspondência à idade adulta, que está para além da crença na solução dos problemas produzidos na infância, considerada decisiva no desenvolvimento futuro, pois há “na realidade batalhas e interesses entre grupos sociais que tratam de impor e legitimar sua própria visão do mundo e da cultura” (ibidem), revestidos de racionalizações, reformas e mudanças de modelos pedagógicos.

O Referencial Curricular, em consonância com as DCNEI (2010) e com a BNCC (2017), ou seja, norteado por esses dispositivos, reafirma que a criança precisa ter garantidos os *Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se*, como demonstrado nos fragmentos destacados:

QUADRO 3 - PRINCÍPIOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO (BNCC)

Éticos – da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. **Deste princípio resultaram os direitos de se CONHECER e CONVIVER;**
Políticos – dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. **Derivam-se deste princípio os direitos de PARTICIPAR e de se EXPRESSAR;**
Estéticos – da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. **Decorrem deste princípio os direitos de EXPLORAR e BRINCAR** (p. 160)

FONTE: Elaborado pela autora, a partir do Referencial Curricular (RCSJP, 2019).

Na observância dos destaques, o que está posto pode ser justificado pelo fato de que a Educação, para ser reconhecida no âmbito público e institucional como uma atividade que está sob a responsabilidade do Estado, precisa firmar seus vínculos com os direitos sociais e fazer do sujeito infantil um “beneficiário” de tais direitos (BUJES, 2001), e desta forma, as crianças ficam submetidas, assujeitadas a tais direitos, estes colocados pelos adultos. Isso ocorre porque a educação das crianças pequenas é pensada:

[...] em relação com uma ideia do social, do político, do cultural ou do pessoal que [inclui] componentes axiológicos e que se [pode] relacionar a ideais políticos ou pessoais como, por exemplo, a igualdade, a democracia, o enriquecimento da vida cultural, o pleno desenvolvimento das capacidades humanas, o diálogo, a comunidade, a autonomia pessoal, etc. (LARROSA, 1994, p. 50).

Como já referido no segundo capítulo – Fundamentos da Pedagogia Moderna, o campo da educação teve grande influência do pensamento platônico articulado às muitas narrativas judaico-cristãs, e juntos firmaram as bases epistêmicas da Modernidade⁶³. Com a compreensão de que os saberes pedagógicos *beberam da mesma fonte*, ou seja, compartilharam dos mesmos pressupostos epistemológicos, são dados e tidos como naturais e universais, aceitos como verdadeiros, entretanto, esses pressupostos não são naturais. “Ao contrário: na sua contingência, tais pressupostos se enraizaram em tradições anteriores, resignificaram-se e hoje se apresentam como verdades deste mundo” (VEIGA-NETO, 2010, p. 158). Ao tornar visível sua condição de tradições fabricadas, não se menosprezam os créditos desses pressupostos, nem sua produtividade ao assegurar os avanços da Modernidade. O modo como é pensada a educação das crianças é baseado nos regimes de verdade, ou seja, conjunto de discursos, de práticas que partilham relações de poder-saber e são considerados como verdadeiros.

No discurso pedagógico contemporâneo, as noções de *desenvolvimento, crescimento, interesse, experiência e aprendizagem* nos remetem a uma ‘natureza infantil’, uma condição particular das crianças que “parece ter-se produzido no pensamento moderno, no entrecruzamento de discursos liberais, naturalistas e disciplinares” (MARÍN, 2011, p. 107). Essas noções ganharam muita ênfase e importância nas sociedades da aprendizagem⁶⁴ “que nos interpelam a nos tornarmos aprendizes por toda a vida” (SIMONS E MASSCHELEIN, 2011, p. 128). Assim, observo explicitamente ao longo do texto do Referencial Curricular que ele não foge a esta lógica, pois para se falar sobre qualquer coisa “[...] é preciso considerar as condições históricas para o aparecimento de um objeto discursivo que garantem ‘dizer alguma coisa’ e se relacionar com outros objetos” (AZEVEDO, 2013, p. 153). O fragmento a seguir destaca a importância da formação integral dos sujeitos desde tenra idade, isso requer educadores que compreendam como ocorre a formação do sujeito por meio das experiências. Poder-se-ia dizer que o excerto a seguir é um discurso desenvolvimentista e está ancorado na ordem do discurso atual.

⁶³ A modernidade foi caracterizada como uma época de *fixação* e de busca do *equilíbrio*, frente aos desequilíbrios causados por eventos, como as revoluções inglesa, francesa, americana e industrial que sacudiram a ordem feudal (POOLI; FERREIRA, 2017, p. 21).

⁶⁴ Sociedade de Aprendizagem vide SIMONS & MASSCHELEIN (2011).

QUADRO 4 - DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS SUJEITOS

O desenvolvimento \longleftrightarrow aprendizagem que ocorre nos primeiros anos de vida é primordial para a formação integral dos sujeitos. Sendo assim, faz-se necessário que os educadores conheçam e compreendam de que forma as crianças desenvolvem-se, assim como entendam que tal processo não ocorre somente de forma linear e sequencial, mas que existem etapas que são próprias de cada faixa etária tendo o adulto a função de garantir que as crianças passem por experiências que proporcionem o seu desenvolvimento gradual e progressivo (p. 102).

FONTE: Elaborado pela autora, a partir do Referencial Curricular (RCSJP, 2019).

Analisando o excerto acima, relacionei a aquisição da aprendizagem e do desenvolvimento à psicologia evolutiva, já que as crianças passam por determinadas etapas de acordo com as faixas etárias. O próprio Referencial Curricular afirma que o adulto tem a função de garantir às crianças oportunidades de experiências que promovam seu desenvolvimento de maneira gradual e progressiva. De acordo com Varela (1999, p.98), “[...] psicanalistas e piagetianos situam a criança no centro do processo educativo e atribuem ao mestre uma função de ajuda”, isso corrobora o que diz o Referencial Curricular sobre a função do adulto *“de garantir que as crianças passem por experiências”* que assegurem a continuidade de seu desenvolvimento.

O desenvolvimento das crianças nos é apresentado de tal maneira que nos leva ao entendimento de que seja algo natural de acordo com as faixas etárias com o propósito da formação integral dos sujeitos. Entretanto, de acordo com ELIAS (2008, p. 159), “[...] o ‘desenvolvimento’ significa uma actividade, algo que as pessoas fazem tendo objetivos nítidos e com certo grau de planejamento”, por este motivo, penso ser fundamental desnaturalizar a noção de desenvolvimento e compreendê-la como algo que não ocorre naturalmente, e sim algo planejado para alcançar determinados objetivos. A infância, ao ser considerada como uma fase da vida, construiu também uma ilusória “homogeneidade nas experiências das crianças e a produção de um conjunto de noções para modelar e regular, de forma permanente e contínua, nosso olhar e nossas práticas adultas com aqueles sujeitos infantis” (MARÍN, 2011, p.108). Ao considerar as crianças dependentes de ajuda para desenvolverem tanto suas potências como também para os cuidados físicos (alimentação, proteção), justifica-se a necessidade e a importância do processo educativo (idem). No caso deste estudo, o CMEI *dispõe* das circunstâncias para que ocorra o desenvolvimento e a aprendizagem “natural” das crianças por meio das práticas pedagógicas que

objetivam esse desenvolvimento, o qual obrigatoriamente precisa ser atingindo, como observado nas discussões educativas (MARÍN, 2011).

O Referencial Curricular, ao tratar dos sujeitos, traz a seção dos Sujeitos da Educação Infantil e apresenta os grupos etários de acordo com a proposta da BNCC (2017) com descrições sucintas relacionadas às suas fases de desenvolvimento, conforme demonstrado a seguir:

QUADRO 5 - GRUPOS ETÁRIOS x SUJEITOS DO DESENVOLVIMENTO

GRUPOS ETÁRIOS	FASES DE DESENVOLVIMENTO
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	De 0 a 3 anos - as crianças, ao desenvolverem as capacidades de andar, falar e expressar pensamentos, ampliam as suas interações com o mundo (p.103).
Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	
Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses),	Dos 4 aos 5 anos - a capacidade de abstração e simbolização começa a ser mais perceptível, assim como a antecipação de acontecimentos. As crianças repetem uma mesma ação diversas vezes e, dessa forma, interiorizam conhecimentos (p. 103).

FONTE: Elaborado pela autora, a partir do Referencial Curricular (RCSJP, 2019).

Examinando o quadro, tem-se a organização dos grupos etários e a distribuição dos sujeitos escolarizados no espaço para que os objetivos previstos sejam atingidos gradativamente. Visualiza-se o processo de objetivação e a fabricação de uma determinada individualidade. Concorro com Larrosa (1994, p. 16) ao afirmar que a institucionalização dos indivíduos ocorre por meio de “um conjunto de práticas institucionalizadas de manipulação dos indivíduos que se torna possível sua objetivação ‘científica’”. Assim sendo, tenho a percepção de que os sujeitos escolarizados são resultados de discursos e práticas que os produzem.

As descrições apresentadas são derivadas do entrecruzamento dos discursos psicológicos desenvolvimentistas, biológicos e pedagógicos, os quais fazem a correspondência dos grupos etários infantis às suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, novamente avistamos regimes de verdade acerca de uma infância “[...] pautada na continuidade cronológica, no tempo como sucessão e sequência de etapas do desenvolvimento [...] que deve ser educada segundo um modelo estabelecido científica e institucionalmente” (RESENDE, 2010, p. 252). Tais regimes de verdade descrevem os sujeitos e levam ao entendimento de sujeito como natural, uma entidade fixa, a-histórica, de natureza educável. Entretanto,

é na articulação entre os saberes com as relações de poder e ética que o indivíduo se constitui como sujeito na relação consigo mesmo e com os outros atravessadamente por verdades em um determinado contexto histórico. Assim, os sujeitos se constituem não apenas por palavras, mas por ações designadas por palavras, ou seja, os sujeitos infantis são frutos de práticas realizadas nas instituições, no caso deste estudo, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

[...] Porque a ideia do que é uma pessoa, ou um eu, ou um sujeito, é histórica e culturalmente contingente, embora a nós, nativos de uma determinada cultura e nela constituídos, nos pareça evidente e quase 'natural' esse modo tão 'peculiar' de entendermos a nós mesmos (LARROSA, 1994, p. 41).

Como discutido no capítulo 3, quando tratada da inserção da infância em discurso, é necessário pensar a infância como construção social configurada por um arranjo de representações sociais e de crenças que tem como foco o controle e o governo dos sujeitos infantis. Neste sentido, sob a ótica foucaltiana, entendo que a divisão etária atribuída às crianças no Referencial Curricular organizada em três grupos (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas) opera a partir da lógica na qual as crianças são organizadas/classificadas de maneira a facilitar seu controle espacial, sua fácil localização a partir da observação, ou seja, “o que tornar visível e diretamente observável para garantir que desta observação se extraíam conhecimentos úteis para dar sentido à intervenção e potencializá-la” (BUJES, 2001, p. 129). Esta distribuição espacial das crianças promove operações de vigilância que fixam e tornam a criança imediatamente acessível, identifica presenças, ausências, sabe onde e como encontrá-la, propõe ou cessa movimentos de comunicação, vigia seus comportamentos para validá-los ou medir seus atributos e assim cada criança se torna objeto de observação e informação (BUJES, 2001).

No Referencial Curricular estão presentes os eixos do currículo da Educação Infantil: as interações e a brincadeira (DCNEI, 2010). Atualmente, a brincadeira nos remete à infância e ao seu respectivo valor educativo legitimado. Entretanto, “as prescrições a respeito do brincar e seu uso nas instituições de educação e proteção das crianças emergem simultaneamente com a invenção da infância na modernidade” (Lemos, 2007, p.85). Embora antes existissem brincadeiras, não eram vistas ‘propriamente’ infantis como atualmente, já que até o início da modernidade não havia

‘separação’ adulto-criança, pois muitos grupos da sociedade tanto brincavam como trabalhavam juntos (WALKERDINE *apud* DORNELLES; MARQUES, 2015, P. 291).

Nos destaques a seguir, enfatiza-se a prática das brincadeiras livres para as crianças, mas intencional para as professoras que devem ter uma postura investigativa nesta prática, como também é enfatizada a interação com outras pessoas e entre seus pares.

QUADRO 6 - INTERAÇÕES E BRINCADEIRA: VIGILÂNCIA CONSTANTE

Os espaços [no CMEI] precisam ser abertos às inúmeras possibilidades do brincar, transformando-se em um grande quintal, garantindo que as crianças aprendam e tenham suas infâncias respeitadas. Ou seja, **tal prática precisa ser livre para as crianças, mas intencional para os educadores, sendo que estes assumem a postura de investigadores do brincar** (p. 122).

Todos os momentos, sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados, deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e **possibilitem a interação com outras pessoas** (p. 124).

A interação entre as crianças no CMEI, brincadeiras em grupo, além de todas as práticas vivenciadas, fazem parte do processo de desenvolvimento e produção de cultura. **Promovem a cooperação e a solidariedade entre os pares, o que é indispensável para a formação humana** (p.139).

FONTE: Elaborado pela autora a partir do Referencial Curricular (RCSJP, 2019).

Nos fragmentos destacados, percebe-se que a brincadeira é livre para as crianças e com intencionalidade pedagógica para os educadores, que devem assumir uma postura de investigadores do brincar. Qual seria essa intencionalidade docente? Pois bem, o papel dos educadores é ter uma postura vigilante perante as ações das crianças na diversidade de experiências que lhes são oportunizadas, além de fazer um exame minucioso por meio de observações, fotos, vídeos, concomitantemente produzem um saber sobre as crianças. Aqui ocorre o que Foucault chamou de vigilância hierárquica e exame. Sobre a vigilância, Foucault (2004, p. 104) pondera que: “No panoptismo⁶⁵ a vigilância sobre os indivíduos se exerce ao nível não do que se faz, mas do que se se é; não do que se faz, mas do que se pode fazer”. Poderia inferir que toda essa vigilância empreendo sua desnaturalização. No primeiro excerto, destaco a presença do poder disciplinar por meio da vigilância hierárquica, já que os educadores são interpelados a assumirem postura de investigadores do brincar, assim

⁶⁵ Panóptico idealizado por Jeremy Bentham no século XIX: “Foucault nos mostra o quão econômica é essa máquina óptica, ao possibilitar que uns poucos fiscalizem eficiente e permanentemente a ação de muitos, não importando se isso se dá numa prisão, num hospital, numa fábrica, num asilo, numa escola” (VEIGA-NETO, 2016, p. 64).

as crianças, durante as brincadeiras, são observadas constantemente, bem como seus comportamentos e suas atitudes a fim de evitar condutas indesejadas. Acrescento, ainda, que a vigilância também ocorre entre as crianças, seja quando observam si mesmas para adequarem-se ou aprimorem-se ao que é proposto na brincadeira ou quando observam seus colegas para “corrigi-los”. Portanto, nesta linha de pensamento, a brincadeira pode ser interpretada como um instrumento sutil do poder disciplinar e de controle dos sujeitos infantis que auxilia tanto os adultos a operarem sobre suas ações, escolhas e práticas, como as próprias crianças a operarem sobre suas ações e sobre as ações dos colegas. Vale lembrar ainda que as interações e as brincadeiras acontecem em um determinado espaço e em um determinado tempo, sendo ambos dispostos e controlados pelo adulto. Deste modo, “tal vigilância e controle, antes de proibir e apagar uma tendência natural *[da criança]*, procuram orientar e regulá-la para que, quando o indivíduo chegue à idade da razão, assuma naturalmente o seu próprio governo” (MARÍN, 2011, p. 114).

Utilizando-me da genealogia como ferramenta para pensar o presente, compreendo que a brincadeira está amparada na pedagogia moderna e em outras ciências que a transformaram em pedagógica, voltadas para a construção dos sujeitos e suas subjetividades (maneiras como o sujeito se percebe no contexto social e cultural em que vive e se relaciona). Nesta direção, vejo oportuno apresentar as mensagens aos estudantes e às escolas que constam na Didática Magna em *Utilidade da arte da didática* – A quem interessa que a didática seja fundamentada? como também dois trechos em que Comenius corrobora a importância da interação:

AOS ESTUDANTES: que serão conduzidos sem dificuldade, sem enfado [...] praticamente brincando e divertindo-se, aos mais elevados graus do saber.

ÀS ESCOLAS: com um método mais eficaz, não só poderão manter-se em plena florescência como também melhorar indefinidamente. Tornar-se-ão uma ‘brincadeira’, verdadeiras casas de delícias e de atrações (COMENIUS, 2011, p. 37-38).

[...] seria mais útil instruir a juventude em grupos mais numerosos porque maior é o fruto do trabalho e maior é a alegria quando uns têm o exemplo e o estímulo de outros (Idem, p. 85).

Ninguém tenha dúvida de que a criança pode, mais do que ninguém, contribuir para o progresso de outra criança. Por isso não só se deve permitir que elas brinquem junto e conversem entre si, mas também providenciar para que isso aconteça (COMENIUS, 2011, p. 41).

Consideradas as diferenças entre a concepção de infância daquela época (pautada no ensino e no disciplinamento) e a atual (pautada na aprendizagem e no autogoverno), identifico semelhanças com o discurso pedagógico contemporâneo, uma vez que a lógica parece não ter sofrido grandes modificações. Ainda, podemos visualizar tanto no último fragmento destacado como nos trechos da Didática Magna a ideia reificada de um mundo ideal, como se a lógica interna da instituição escolar operasse na neutralidade, sem conflitos, como se as crianças e jovens estivessem imunes às relações de poder. A escola moderna atua com tecnologias disciplinares que controlam os tempos, os espaços e os corpos, ela “não exclui os indivíduos, mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber” (FOUCAULT, 2012, p. 114), ou seja, os indivíduos permanecem na escola por um longo tempo, sendo “a instituição de sequestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude” (VEIGA-NETO, 2005, p. 84-85), no caso brasileiro, obrigatoriamente, dos 4 anos aos 17 anos. Dessa maneira, o CMEI, por meio das interações e das brincadeiras, sutilmente molda as condutas infantis nos padrões eleitos normais pela sociedade da qual fazem parte, ou seja, ensina os sujeitos para a ordem e a docilidade em seus espaços engendrados e organizados e com seus tempos administrados.

A partir da análise precedente, considero pertinente ponderar sobre a diferença entre crianças e alunos destacada no Referencial Curricular, como é possível visualizar excerto seguinte:

QUADRO 7 - DIFERENÇA ENTRE CRIANÇAS E ALUNOS

Ao considerar a criança como centro/referência do planejamento, sujeito de direitos, que possui singularidades, parece importante destacar a diferença entre crianças e alunos, já que por vezes essas palavras são vistas como sinônimas e, ao ingressarem nas unidades educacionais, elas passam a ser vistas apenas como alunos, desconsiderando os seus direitos de se desenvolver e aprender por meio da experiência e de vivenciarem suas infâncias. O termo aluno não deve ser utilizado na Educação Infantil, já que aluno é apenas uma das funções que a criança exerce. A criança da Educação Infantil não está ali para ser escolarizada e esta visão de não escolarização consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (p.119).

FONTE: Elaborado pela autora a partir do Referencial Curricular (RCSJP, 2019).

O trecho acima tenta distinguir crianças e alunos, e percebe-se que na Educação Infantil existe a interdição da palavra aluno. Porém, tanto as crianças como os jovens dentro da escola são transformados em alunos, como apresentado no

Capítulo 3 – A educação das crianças, ainda que na Educação Infantil exista resistência em utilizar este termo para as crianças, como observado no excerto acima. Resende esclarece que:

A educação escolar, transformando a criança em aluno, configura-se como estratégia de governo que se articula ao modelo de sociedade que se instaura, de maneira que o indivíduo, a criança-aluno, acaba sendo o instrumento e a própria condição para a realização do governo da população naquilo que se espera da infância em face da efetivação do projeto social encampado pela Modernidade (RESENDE, 2019, p. 134).

Na realidade, os sujeitos infantis, ou seja, as crianças são obrigadas legalmente a partir dos quatro anos de idade a entrar na lógica da disciplina escolar, isto é, seus pais e ou responsáveis devem matriculá-los em uma instituição escolar. Essa matrícula obrigatória pode ser pensada como uma tática que opera “um conjunto de estratégias do qual o poder se vale para investir na e sobre a infância” (BUJES, 2002, p. 20). Na instituição de Educação Infantil, as crianças vivenciarão uma jornada estruturada em modalidades por faixas etárias a partir de estágios de desenvolvimento, em níveis de aprendizado nos momentos de brincadeiras e atividades pedagógicas com horário de entrada/saída, de alimentação, de parque, com censuras e incentivos. Assim que as crianças estiverem inseridas nestas instituições⁶⁶, terão seus modos de ser, pensar e agir constantemente vigiados, ocupados, ou seja, estarão inseridos num espaço normativo que regulará suas ações, que ensinará a autodisciplina, o autocontrole e a autorregulação “com vistas à produção de resultados previstos para a adequação social da infância na gestão da população⁶⁷” (RESENDE, 2019, p. 131).

⁶⁶ No município há um número considerável de crianças de 4 e 5 anos da educação infantil atendidas em escolas de ensino fundamental, forma encontrada pela Secretaria Municipal de Educação para atender as crianças do município em idade obrigatória onde não tinham vagas nos CMEIs ou não existiam CMEIs na região.

⁶⁷ A escolarização passou a integrar o que Foucault denominou de biopolítica da população. Falar de biopolítica supõe conceber o gerenciamento planejado da vida das populações, movimento possível porque os fenômenos associados à vida tornaram-se objetos privilegiados de conhecimento. Para a normalização da conduta da população, como foco de interesse governamental, passaram-se a estudar não apenas fenômenos de conjunto como a natalidade, a mortalidade, as condições sanitárias, os fluxos populacionais e seus efeitos na disseminação de doenças, mas também uma série de práticas de interesse da gestão populacional, entre elas, a escolarização (BUJES; ROSA, 2015, p. 172).

Em síntese, a tarefa que tentei empreender nesta seção foi a de evidenciar que o discurso do Referencial Curricular é organizador, condutor e regulador das práticas a fim de produzir determinados tipos de sujeitos.

6.2 Campos de experiências como dispositivo de regulação: governamentalidade⁶⁸

Nesta seção, analiso os campos de experiências como dispositivo de governamentalidade das crianças na pré-escola. Para iniciar, considero a seguinte interpretação de currículo:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2009, p. 150).

Assumindo o Referencial Curricular como texto, discurso, documento de identidade, isto implica tanto a produção de subjetividades como a constituição de modos de existência. Ambas resultam das relações humanas permeadas pelo poder, este sendo relacional direciona a *condução das condutas: de si mesmo e dos outros*, ou seja, diz respeito ao governo, isto quer dizer que o currículo opera no governo dos sujeitos escolares, já que “[...] nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades” (FOUCAULT, 2008, p. 164). E muitas pessoas governam: “o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação à criança e ao discípulo” (FOUCAULT, 1979, p. 165). Em relação à criança, no caso desta pesquisa, temos um arranjo curricular nomeado por Campos de Experiências, um conjunto de práticas advindo de vários

⁶⁸ A governamentalidade implicaria, assim, que o poder, para ser exercido racionalmente e tornar os sujeitos passíveis de serem governados, precisaria se valer de uma série de mecanismos/estratégias e no seu âmbito inventaram o que Foucault chamou de tecnologias de poder, os meios de que se valem as autoridades (de todas as ordens) para instrumentalizar e normalizar as condutas (BUJES; ROSA, 2015, p. 167).

discursos, de instâncias, inscritos em um jogo de poder ligado a configurações do saber com o objetivo de governar as crianças da Educação Infantil.

Como já dito em outro momento, o Referencial Curricular do município de São José dos Pinhais foi elaborado em consonância com a legislação vigente e suas práticas educativas fundamentam-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as quais estão organizadas a partir dos cinco Campos de Experiências para a Educação Infantil, como mencionados anteriormente. Ou seja, o Referencial Curricular não é uma produção independente do município, mas fruto de uma cadeia de dispositivos que o respaldam para regular a infância das crianças matriculadas na rede pública municipal, bem como orientar o trabalho dos professores. O Referencial Curricular trata brevemente da concepção dos Campos de Experiências, e alguns excertos selecionados constam no quadro a seguir:

QUADRO 8 - CONCEPÇÃO DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Logo após a aprovação da BNCC, **surgiu um desafio, relacionado ao conceito de campos de experiências, em vista de ser algo novo e ainda não fazer parte do marco legal brasileiro.** Esse conceito busca estabelecer uma articulação entre o direito da criança a constituir diferentes aprendizagens e o seu acesso a conhecimentos já sistematizados pela humanidade – razão dessa organização pela BNCC (p. 154).

Os campos de experiências constituem um arranjo adequado à educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses, visando que certas experiências por elas vivenciadas promovam a apropriação de conhecimentos relevantes (Idem).

Trabalhar com campos de experiência na Educação Infantil **significa romper com práticas antigas e inadequadas, pois eles mudam o foco do currículo da perspectiva do educador para a das crianças, que, com suas contribuições, dão sentido único às aprendizagens e vivências cotidianas.** Pode ser considerado também um novo olhar sobre a prática pedagógica, uma nova maneira de significar as aprendizagens das crianças e dos educadores, pois a partir das singularidades constroem sentido único para as situações e vivências cotidianas (p. 155).

Nesse novo “olhar” para a Educação Infantil, práticas anteriormente realizadas NÃO cabem mais dentro de uma proposta que pretende a formação integral dos sujeitos. Entre elas estão: desenhos fotocopiados, decorações dos ambientes com “personagens”, crianças confinadas em sala, cópias, eventos ligados a datas comemorativas, visões e atitudes preconceituosas e discriminatórias, brincadeiras que separem as crianças por gênero, exercícios mecânicos como cobrir pontilhados, enrolar bolinhas de crepom, contornar e copiar letras e números, decorar sequências numéricas ou alfabéticas, tempo de espera, crianças realizando a mesma tarefa ao mesmo tempo, e tantas outras práticas. **Ao contrário, essa proposta pretende uma prática que promova e proporcione: momentos de interação entre crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e espaços, a liberdade de escolha, a livre expressão de pensamentos, a autonomia, a convivência com elementos culturais próprios de seu grupo e de outros, a ampliação dos saberes propostos pela experimentação [...] (p. 155).**

FONTE: Elaborado pela autora a partir do Referencial Curricular (RCSJP, 2019).

Acerca das afirmações dos enunciados, proponho algumas problematizações: primeiramente, no Referencial Curricular, o conceito de campos de experiências é considerado um desafio por ser algo novo e, em seguida, tal conceito é afirmado como o arranjo curricular *adequado* à educação das crianças na etapa da educação infantil. Como algo novo que ainda não foi “praticado” pode tão rapidamente ser considerado adequado? Realmente seria algo novo? Anterior ao Referencial Curricular, o município tinha as Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil (2016), será que estas não consideravam as diferentes aprendizagens das crianças e o seu acesso aos conhecimentos sistematizados, uma vez que estavam em consonância com as DCNEI (2010) e somente a partir do conceito de Campos de Experiências as aprendizagens infantis e o acesso das crianças ao conhecimento sistematizado parecem ser assegurados. Acerca disso, compartilho que nos habituamos a relacionar o conceito de melhor ao conceito de novo, e assim o novo é recebido sem o costume de ser indagado:

Mas de que é feito esse novo que tanto seduz? Da negação do já existente que se passa a chamar de velho. Esta também tem sido a lógica que vem orientando as propostas pedagógicas: lógica de atualização, que nega a experiência acumulada em troca daquilo que se chama de moderno (KRAMER, 1997, p. 5).

O Referencial Curricular também afirma que as práticas pedagógicas inadequadas “Não cabem mais”, isto é, deixarão de existir. Sigo indagando ainda, em relação ao campo do pensamento, quais e como são essas novas práticas redentoras, democráticas e progressistas. Parece que, num passe de mágica, o arranjo curricular e o Referencial Curricular, enquanto dispositivos, por si só assegurarão a transformação da educação. Esse feito pode ser observado nos destaques acima: algumas palavras circunscritas na ordem do discurso, como liberdade de escolha, livre expressão do pensamento, autonomia designam uma educação mais livre, pautada no “pensar, ser e agir”, “[...] daí a maquinaria contemporânea da libertação, transformando a liberdade, paradoxalmente, num estado subjetivo essencialista” (AQUINO, RIBEIRO, 2009, p. 63). Entretanto, todo esse discurso ressoa no governo dos sujeitos escolares. Sobre o dispositivo de poder que opera por meio da liberdade do pensar e agir, Marín (2011) ressalta que:

Parece que, através do saber pedagógico [...], podemos enxergar o dispositivo de poder, a física do poder, daquele poder que se pensa e age como ação física na natureza infantil, que se pensa e age como regulação capaz de 'se produzir' só através da liberdade de cada um e com apoio nela (MARIN, 2011, p. 115).

O que está colocado no Referencial Curricular se dá nas relações de poder existentes em suas configurações, ou seja, a interdição das práticas dadas como antigas e inadequadas e a aceitação de outras, consideradas como “atuais e adequadas”, ocorre de acordo com as transformações sociais, políticas, econômicas, estudos acadêmicos (estatuto de cientificidade) da sociedade, permeadas pelas relações de poder. Assim, o currículo opera de forma a organizar a vida das crianças e dos educadores, isto é, organiza seus tempos, seus espaços. Mesmo a criança não pintando desenhos fotocopiados, ela precisa participar do momento do desenho diário organizado pelo adulto, mesmo ela não realizando exercícios repetitivos de cobrir pontilhados, de contornar letras e números, ela está inserida em um ambiente letrado em que diariamente são realizadas atividades que envolvem letras e números, os momentos de espera continuam existindo, pois um(a) professor(a) é responsável por vinte crianças, no caso das modalidades de Pré I e Pré II, e assim por diante.

Tais problematizações não têm a intenção de apresentar respostas, e sim de estranhar o que está colocado e confrontar suas explicações, visto a necessidade de se fazer pensar como chegamos até aqui, para um melhor entendimento do nosso presente e sem a aposta cega em uma receita culinária (POOLI, 1998). Deste modo, entenderemos além de excertos prescritivos que “corrigem o inadequado” e apontam a verdadeira maneira de significar as aprendizagens das crianças e o trabalho dos educadores.

Quanto à interação, não é exclusividade da Educação Infantil, pois está presente em nossas vidas – precisamos dos outros para existirmos, para sobrevivermos, para nos desenvolver, estamos inseridos desde o nascimento em configurações constituídas por uma rede de pessoas que “através das suas disposições e inclinações básicas são orientadas umas para as outras e unidas umas às outras das mais diversas maneiras” (ELIAS, 2008, p.15). Outro exemplo que ratifica a condução das condutas infantis é quando o Referencial Curricular coloca que as crianças **“deverão experimentar e vivenciar situações de aprendizagem pautadas nos eixos pensar, ser e agir”**, isso indica que elas terão que experimentar e vivenciar

situações com as quais aprenderão um determinado modo de pensar, ser e agir, ou seja, suas condutas serão moldadas de acordo com o que é aceitável, na e para a configuração escolar/social na qual estão inseridas.

Não quero dizer se isso é bom ou ruim, e sim explicitar que quando o Referencial Curricular anuncia e reforça no decorrer de seu texto que o “agir da criança” estará no centro do processo pedagógico, ele realmente estará, contudo não estará desvinculado da normalização e da hierarquização. Entretanto, é recorrente o entendimento de que este agir da criança vai ocorrer de modo isento dos aparatos e tecnologias que se utilizarão desse agir para melhor administrar, governar e regular a conduta dos sujeitos infantis.

Podemos observar tal entendimento na resposta de uma pedagoga da rede municipal de São José dos Pinhais a partir da indagação: Na sua visão, o que você considera de maior importância no currículo que tem relação direta com seu trabalho? Tais elementos, você encontra no currículo a partir da BNCC?

QUADRO 9 - CONCEPÇÃO DA PROFISSIONAL SOBRE CURRÍCULO A PARTIR DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Considero de suma importância o currículo privilegiar a criança e seu desenvolvimento. Apoiando as práticas nas interações e brincadeiras, enriquecendo o fazer escolar com descobertas e aprendizados, condizentes com a infância de nossas crianças. Também é importante o abandono das práticas mecanicistas e repetitivas, sem viés criativo que acabam por limitar as crianças em seus momentos de aprendizagem. Também é importante que o currículo seja visto, investigado, discutido nas Unidades e com as equipes, para que não se torne um material de ‘gaveta’, é necessário garantir as nossas crianças as experiências propostas em nosso Currículo, porque na teoria é uma coisa, mas na prática as coisas não são tão fáceis de se fazer. (Pedagoga Lavinia⁶⁹)

Fonte: A autora (2020)

Analisando o trecho destacado, a profissional ressalta a importância das práticas de interações e brincadeiras para o desenvolvimento das crianças. Como já foi mencionado anteriormente, a brincadeira livre para as crianças, que possibilita

⁶⁹ Nome fictício da participante, em respeito ao termo de sigilo assinado. Optei por expor a opinião da profissional no quadro e em letra itálico para facilitar a identificação. A opinião foi transcrita de forma literal, não realizei alterações em termos de frases e palavras etc. Embora conste como sugestão no parecer de uma das integrantes da banca de qualificação que o Referencial Curricular já responderia à problemática da pesquisa, neste momento aproveitei tal fala pelo motivo de esta ter relação com a análise.

estabelecerem relações sociais, é intencional para as(os) professoras(es), que em uma marcha contínua devem acompanhar o desenvolvimento das crianças. A visão de currículo alinhada à proposta da BNCC (2017) está presente na fala apresentada de forma naturalizada, o que demonstra estar distante da interpretação de que as práticas realizadas e a própria organização espacial das crianças no CMEI são estabelecidas com vistas à administração, ao governo e à regulação da conduta dos sujeitos infantis.

A publicação “Campos De Experiências efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil” (2018), texto final de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, realizada em parceria com a Fundação Santillana, Ministério da Educação e Unesco, propõe sugestões para a organização da atividades pedagógicas nas unidades de Educação Infantil a partir do conceito de campo de experiências proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inclusive vários fragmentos deste texto estão presentes no Referencial Curricular. A supracitada publicação coloca que:

O currículo por campos de experiências defende a necessidade de conduzir o trabalho da Educação Infantil por meio da organização de práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança que, mediadas pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas. Assim, os campos de experiências apontam para a imersão da criança em situações nas quais ela constrói noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, construindo sua identidade. Eles mudam o foco do currículo da perspectiva do professor para a da criança, que empresta um sentido singular às situações que vivencia à medida que efetiva aprendizagens (MEC, 2018, p. 10).

O excerto acima não traz explicações, de modo mais efetivo, sobre quais são, de fato, os campos de experiências, corroborando Santos (2018): “a definição de campos de experiência presente no documento [BNCC] ainda é muito incipiente, o que pode acarretar incompreensões por parte dos/as professores/as que atuam em creches e pré-escolas” (2018, p. 5). Entretanto, ressalto que tal excerto reverbera o discurso da criança como centro das propostas pedagógicas nesta etapa da educação, algo que circula há mais de um século como mencionado por Oliveira (2020), ao citar que no ano de 1905, Edouard Claparède (1873-1940), contemporâneo de John Dewey (1859-1952), publicou seu primeiro livro sobre o assunto. O autor, reconhecido como pensador da Escola Nova, retrata a ‘revolução copernicana’, “segundo a qual os programas educacionais devem gravitar em torno da criança, e

não a criança girar ao redor deles” (OLIVEIRA, 2020, p. 57), ou seja, a criança ativa é considerada como o centro do processo de ensinar e aprender. Embora este discurso continue circulando na atualidade, segundo Hameline (2010, p. 33), “Clarapède é considerado até hoje um autor elitista, de moral exigente e incapaz de colocar sua teoria em consonância com a prática educacional”. Isso sinaliza a importância de desnaturalizar tal discurso tão familiar nos documentos referentes à educação infantil como na fala de profissionais, observado por Oliveira (2020) em sua dissertação de mestrado, intitulada “O protagonismo das crianças: diálogos entre conceitos e práticas que organizam a Educação Infantil”:

A condução das práticas pedagógicas baseada no interesse das crianças foi um dos dados levantados que mais apareceram nos discursos das docentes. Essa roupagem liberal traz uma criança cada vez mais independente do adulto para desenvolver suas aprendizagens, e que de certa forma aprende sem ser ensinada. Esse discurso e imagem de criança protagonista parte do pressuposto de que é o seu interesse particular e a sua individualização que regem toda a ação pedagógica, podendo ser também interpretada como uma estratégia de governo da infância desde a educação moderna (OLIVEIRA, 2020, p. 98).

Essa interpretação ratifica o que já havia mencionado sobre a educação das crianças, que baseada em interesses, experiências e aprendizagens infantis, pode ser compreendida como uma potente estratégia de governo da infância desde a educação moderna.

Nessa direção, penso ser oportuno tratar das dimensões **pensar, ser e agir** colocadas no Referencial Curricular como a materialização dos direitos de aprendizagem, conhecer-se, conviver, expressar-se, participar, explorar e brincar, trazidos pela BNCC (2017). Vejamos a FIGURA 1:

FIGURA 1 – DAS DIMENSÕES

Pensar: no que diz respeito ao domínio processual do saber historicamente acumulado, a capacidade reflexiva, a tessitura das habilidades de comparação, diferenciação e imaginação. ▢
Ser: sujeito reflexivo, recíproco, crítico e comprometido. ▢
Agir: corresponde a uma ação e inserção transformadora com a leitura da realidade dos saberes didáticos e educativos. ▢

Fonte: RCSJP, 2019, p. 93

A princípio, tais dimensões podem ser interpretadas como um “conjunto de palavras/conceitos criados, difundidos e incorporados como verdades universalmente aceitas, mas que tem grande correspondência com os resultados efetivos das práticas pedagógicas [...]” (POOLI, 2014, p. 11). Entretanto, mostram-se de certo modo vagas e necessitam ser problematizadas: sendo a criança inteira, é possível separarmos sua mente do seu corpo? Existe sujeito que não reflete mesmo nas ações mais elementares? Toda a ação precisa ser transformadora e isto deve acontecer somente a partir da leitura dos saberes didáticos e educativos? Quais são estes saberes? A palavra *transformadora* em nossa sociedade remete a um aspecto positivo, mesmo assim é possível e necessário alterarmos ou modificarmos todas as nossas ações? Faz-se necessário pontuar que transformações/modificações podem ocorrer tanto para o bem como para o mal. Enfim, por mais que em outras passagens no Referencial Curricular as dimensões pensar, ser e agir sejam mencionadas, não possibilitam um entendimento mais efetivo a respeito, como podemos visualizar no recorte do campo de experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:

QUADRO 10 - PENSAR, SER E AGIR

O pensar: questionar a realidade, metacognição, refletir, questionar, analisar de maneira dialógica. O agir: desenvolvimento das estratégias com relação ao conhecimento, capacidade de intervir para a mudança, ser autônomo, preservando seus conhecimentos e individualidades, porém na perspectiva do convívio com o outro. E, enfim, o ser: reflexão, solidariedade, reciprocidade, cultivo da paz, aspectos que implicam o comprometimento do sujeito no contexto da relação com o outro e com o planeta. Há inter-relação indissociável nesta tríade em si, dela com os direitos de aprendizagem e de ambos como desenvolvimento bio↔psíquico↔social, proporcionando um movimento de tessitura em espiral entre os objetivos desse campo de experiência e dele com os demais campos (p. 226).

FONTE: Elaborado pela autora a partir do Referencial Curricular (RCSJP, 2019).

Com o entendimento das dimensões pensar, ser e agir como conduta, interpreto-as como práticas de governo, condução de conduta própria ou alheia, que por meio de determinados discursos (capacidade reflexiva, sujeito crítico, ação e inserção transformadora etc.), implicam a constituição do sujeito, uma vez que estas práticas estão relacionadas com a produção e regulação dos modos de como pensar, como ser e como agir legitimados na/pela configuração escolar/social em que o sujeito está inserido, como será demonstrado no decorrer da análise.

A partir deste momento, coloco em foco o conceito de experiência, uma vez que o currículo da educação infantil está organizado por campos de experiências. Sobre experiência, o Referencial Curricular discorre a respeito em torno de cinco páginas e o conceito enfatizado consta no quadro seguinte

QUADRO 11 - CONCEITO DE EXPERIÊNCIA

Experiência, a possibilidade que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demora-se nos detalhes, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA apud RCSJP 2019, p. 157).

FONTE: Elaborado pela autora a partir do Referencial Curricular (RCSJP, 2019).

Este conceito de experiência é apresentado por Jorge Larrosa (2002) no artigo *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, no qual empreende uma discussão reflexiva, retratando a experiência como raridade nos tempos atuais, pontuando a necessidade de separar experiência de informação. O autor diz que o excesso de opinião anula as possibilidades de experiência e sinaliza que, por falta de tempo, a experiência se torna mais rara, pois tudo passa muito rápido e essa velocidade incide na falta de silêncio e de memória, sendo essas inimigas mortais da experiência. Ainda, cita o currículo escolar que é organizado em pacotes numerosos e cada vez mais curtos, consequentemente, em educação, nos encontramos acelerados e nada nos acontece. Larrosa (2002) pontua a distinção do saber da experiência com o saber científico e com o saber da informação e diz que o saber de experiência acontece na relação entre conhecimento e a vida humana, sendo que essa mediação entre ambos “não é outra coisa que a apropriação utilitária, a utilidade que se nos apresenta como ‘conhecimento’ para as necessidades que se nos dão como ‘vida’” (p. 27). Já o saber da experiência é “uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece, [...] não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (ibidem). Este saber se opõe ao que entendemos como conhecimento, “trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude” (ibidem). Sendo

assim, um saber “particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (ibidem) diferencia-se do conhecimento científico, o qual está fora de nós. O saber da experiência, exclusivamente, “tem sentido no modo como configura uma personalidade [...] ou, em definitivo, uma forma singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (estilo)” (ibidem). Destarte, não é possível alguém aprender da experiência do outro, somente se essa experiência for vivida novamente e tornada própria.

Segundo Larrosa (2002), a ciência moderna suspeita da experiência e a transforma em um elemento do método, quer dizer, do caminho seguro da ciência. Surge a ideia de ciência experimental e, assim, a experiência foi transformada em experimento, sendo uma etapa na via segura e previsível da ciência e compreendida como “o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las” (Ibidem, p. 28). O autor apresenta os contrastes entre experimento e experiência, diz que se o experimento é genérico, repetível, previsto, sua lógica produz acordo, consenso ou similitude entre os sujeitos, já a experiência é singular, é irrepetível, tem uma dimensão de incerteza que não pode ser diminuída, sua lógica produz diferença, diversidade e pluralidade. A experiência “não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas uma abertura para o desconhecido, para o que não pode se antecipar nem ‘pré-ver’ e nem ‘pré-dizer’ (ibidem). Com esta compreensão do conceito de experiência, surge uma dúvida: é possível dividir a experiência por campos? Penso ser interessante deixar essa questão em aberto neste momento, para que após a análise dos campos de experiências, possa ser retomada com maiores subsídios para se pensar a respeito.

Agora sinalizo a dissonância entre o conceito de experiência (LARROSA, 2002) enfatizado no Referencial Curricular e o sentido da palavra experiência compreendido na BNCC, que, de acordo com Paulo Sérgio Fochi⁷⁰ (2015), aproxima-

⁷⁰ Doutor em Educação na linha de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares (USP) com bolsa sanduíche (CAPES) na Universidad de Barcelona - UB; Mestre em Educação na linha Estudos sobre Infância (UFRGS) com estágio de missão científica na Universidad Publica de Navarra; Especialista em Educação Infantil (Unisinos), Especialista em Gestão e Organização de Escola (Unopar) e Licenciado em Pedagogia (Unopar). Professor do curso de Pedagogia (Unisinos) e Coordenador e professor do curso de especialização em Educação Infantil (Unisinos). Pesquisador colaborador do Contextos Integrados em Educação Infantil (USP/ CNPq). Membro da Associação Criança (Braga/Portugal) e Membro do Special Interest Group - SIG Birth to Three (European Early Childhood

se das ideias do filósofo John Dewey⁷¹, como mencionado na subseção 3.3.1 – A configuração da Educação Infantil no Brasil. Segundo Pagni (2010, p. 15), “a experiência tem sido concebida como desencadeadora do processo do conhecimento, no qual se fundamentam as práticas e os saberes escolares, constituindo um conceito-chave da filosofia da educação”, apesar de gerar muitas discussões, no campo de suas tradições. O autor situa John Dewey na tradição que valoriza a experiência “como um modo de conhecer o mundo e a si mesmo que, ao acompanhar o desenvolvimento subjetivo do homem, requer o emprego das faculdades sensíveis e da imaginação, assim como a sensibilidade da razão” (ibidem), na análise sobre os resultados e na utilidade dos saberes gerados por elas. Ou seja, “a experiência é privilegiada como método de aquisição desses saberes, devendo ser cultivado [...] no processo de formação do sujeito” (ibidem), para que quando desabrocharem suas faculdades intelectuais, este sujeito administre-as com inteligência e consciência com vistas a melhor conduzir a sua vida. A filosofia da educação de John Dewey, tanto em sua origem como em seu desenvolvimento, produziu pedagogias centradas na consciência moral, na formação da consciência histórica e no pensar reflexivo, reconhecendo a experiência como um conceito fundamental para a atividade formativa e, por sua vez, a infância como sujeito preferido da arte pedagógica (PAGNI, 2010). Para pensar a experiência, John Dewey (2010a, 2010b) propõe três princípios: da continuidade, da interação e do hábito. Sobre o princípio da continuidade, Dewey (2010a, p. 111) diz que “em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si”, ou seja, “vivemos diversas experiências ao longo de nossas vidas e cada uma delas carrega um pouco e leva um pouco para as outras experiências” (FOCHI, 2013, p. 29). Acerca do princípio da interação, para o filósofo,

Education Research Association - EECERA). Coordena o OBECI - Observatório da Cultura Infantil. **Foi um dos quatro consultores e redatores para a construção do documento da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (MEC).** Atua no assessoramento de escolas e redes de Educação Básica e em produções culturais e artísticas para crianças. Tem publicado especificamente no campo da Pedagogia da Infância, Educação Infantil, Bebês e Formação em Contexto. **(Texto informado pelo autor na Plataforma Lattes).**

⁷¹ John Dewey compreendeu a experiência humana como a capacidade do homem em atribuir significados às suas relações com o meio e elaborá-los, reflexivamente, revendo os significados que atribuíra a elas, no passado, diante de problemas que se lhe apresentam na atualidade, preparando-se para enfrentar outros desafios e eventos problemáticos, no futuro (PAGNI; BROCANELLI, 2007 apud PAGNI, 2010). Seguindo parcialmente a Rousseau, no que concerne ao respeito ao desenvolvimento natural da criança e aos momentos em que a sensibilidade e a imaginação seriam cultivadas, o filósofo norte-americano, com essa concepção de experiência e de capacidade reflexiva, procura aproximar o aprendizado característico da própria vida da educação formal. (PAGNI, 2010).

a ideia de interação “forma o que ele chamaria de situação” (FOCHI, 2013, p. 28). “Situação e modos de interação são inseparáveis. A afirmação de que os indivíduos vivem em um mundo significa, concretamente, que eles vivem em uma série de situações” (DEWEY, 2010b, p.43), ou seja, “os modos pelos quais vivemos, as situações que enfrentamos, nossa troca aberta com tudo isso faz com que as experiências vividas provoquem transformações no ambiente, mas também no próprio homem” (FOCHI, 2013 p. 28). Estar no mundo é estar em interação constante por meio de situações [...] “isso significa que, mais uma vez, está ocorrendo interação entre um indivíduo, objetos e outras pessoas” (DEWEY, 2010b, p.43). E o princípio do hábito coloca em relação os princípios da continuidade e da interação:

A característica básica do hábito é a de que toda ação praticada ou sofrida em uma experiência modifica a prática e quem a sofre, ao mesmo tempo em que essa modificação afeta, quer queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois, ao ser modificada pelas experiências anteriores, de algum modo, será outra a pessoa que passará pelas novas experiências. Assim entendido, o princípio do hábito se torna mais amplo do que a concepção comum de *um* hábito como o modo mais ou menos fixo de fazer as coisas, embora essa concepção também esteja incluída como um de seus casos especiais. A concepção ampla de hábito envolve a formação de atitudes emocionais e intelectuais; envolve nossas sensibilidades básicas e nossos modos de receber e responder a todas as condições com as quais nos deparamos na vida (DEWEY, 2010b, p. 35).

Para Dewey, a ideia de incorporação significa reconstruir o que se tem, assim, o hábito deweyano pode ser compreendido, segundo Fochi (2013, p. 30), “que os gestos, os olhares, as palavras, os ritmos e os modos de organizar a vida das crianças pequenas configuram-se, para elas como experiências que vão construir narrativas para os seus percursos de vida”. Considerados os três princípios, “uma experiência é sempre o que é por causa de uma transação acontecendo entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente” (DEWEY 2010b, p.45), e “a experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade” (DEWEY, 2010a, p. 83), isto é, em uma dimensão vital tomada por uma “troca ativa e alerta com o mundo; [...] entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos” (DEWEY, 2010b, p. 83).

Creio ter sido relevante explicitar, de maneira breve, tal dissonância entre os supracitados conceitos a partir de suas respectivas apresentações para pontuar que, no Referencial Curricular, não foi observada menção ao filósofo John Dewey, o que

chamou a atenção e causou até certa estranheza, abrindo espaço para dúvidas: será que o conceito de Larrosa (2002) foi compreendido para ser escolhido e validado pela equipe que esteve à frente da escrita do Referencial Curricular, será que tal conceito estava na ordem do discurso? Será que por opção/consenso desta equipe não foi mencionado Dewey, embora o filósofo tenha sido referenciado nos textos de Fochi, já que estes foram utilizados no Referencial Curricular como observado na análise? Somente no campo de experiências Cores, Traços, Sons e Formas foi observada uma citação⁷² em que Dewey é mencionado. Com tais dúvidas, optei por considerar o conceito de experiência de Larrosa (2002), tendo em vista que este foi o conceito enfatizado no Referencial Curricular (subseção 6.8.1 Concepção de Experiência), e assim prossigo meu afã. Ainda abro um parêntese para informar que não está em discussão qual é o melhor ou mais adequado conceito de experiência para o Referencial Curricular, e sim a necessidade de ter um conceito que sirva de referência para dialogar com os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento a serem analisados.

Em suma, até este momento, meu esforço se concentrou em demonstrar que o currículo organizado por campos de experiências conduz o trabalho pedagógico na Educação Infantil pautado em práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias das crianças mediadas pelo professor, reverberando o discurso da criança como centro do processo pedagógico, que, sob a ótica foucaultiana, é compreendido como o governo dos sujeitos escolares.

A seguir, foco a análise nos campos de experiências (objetivos de aprendizagem e desenvolvimento) como dispositivo de governamentalidade. Como já apresentado, o Referencial Curricular contempla cinco campos de experiências, que por uma questão de limites de tempo do mestrado, optei em agrupá-los em dois blocos com os recortes dos respectivos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, isto é, das práticas a serem realizadas com as crianças. O primeiro bloco é composto pelos campos **O eu, o outro e o nós e Corpo, gestos e movimentos** e o segundo bloco é composto pelos seguintes campos: **Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**. Essa organização não se deu de forma aleatória, e sim a partir de

⁷² KACIA, C. de. A educação nas múltiplas linguagens das artes. 1ed. Curitiba: Appris 2016.

determinadas visibilidades: o primeiro bloco é formado pelos campos mais fortemente ligados à aprendizagem/constituição das subjetividades infantis e o segundo bloco, pelos campos **Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempo, quantidades, relações e transformações.**

6.2.1 Primeiro bloco – Configurando subjetividades infantis

O primeiro campo de experiências que consta no Referencial Curricular é O eu, o outro e o nós. A partir de Elias (2008), compreendo que o nome designado para esse campo apresenta um entendimento tradicional, dominante de uma visão egocêntrica da sociedade, uma vez que a pessoa individual, ego particular, é rodeada pelas estruturas sociais, conforme demonstra a ilustração:

FIGURA 2 - PADRÃO BÁSICO DE UMA VISÃO EGOCÊNTRICA DA SOCIEDADE

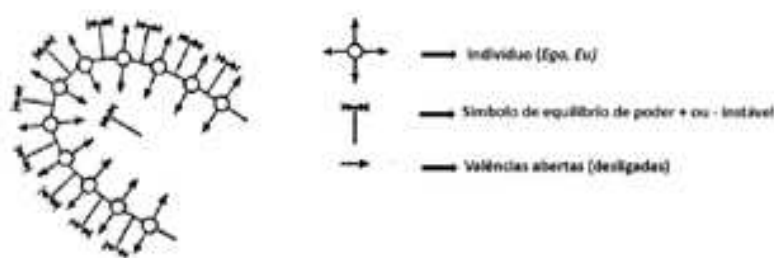


Fonte: Livro Introdução à Sociologia (Elias, 2008 p. 14).

Problematizando a figura acima, corroboro Elias (2008) a necessidade de reorientarmos a nossa compreensão do conceito de sociedade. O uso de determinadas palavras direciona a descrições que se reduzem à ligação de oposição: sujeito versus objeto, mundo interno versus mundo externo, eu versus outro, natureza versus cultura. A linguagem nos impõe a falar e a pensar como se esses elementos não tivessem relações, fossem entidades isoladas, estáticas e independentes. Elias (2008) considera especialmente os pronomes pessoais como determinantes de certa posição subjetiva ao longo da História. “Somos levados a acreditar que o nosso ‘eu’ existe de certo modo ‘dentro’ de nós; e que há uma barreira invisível separando aquilo

que está ‘dentro’ daquilo que está ‘fora’ – o chamado ‘mundo exterior’” (ELIAS, 2008, p. 129). O pronome ‘eu’ refere-se a uma pessoa no singular, enquanto o pronome ‘nós’, a pessoas no plural. Entretanto, é inconcebível fazer referência à pessoa singular descartada da pluralidade de suas relações, de suas configurações – famílias, escolas, cidades, empresas, Estado; de suas redes/teias de interdependência. Por isso, Elias (2008) contesta a barreira que limita os seres humanos em entidades isoladas e independentes, que o próprio autor chama de *homo clausus*, para constituí-los como diversos ‘eus’ interdependentes, com valências abertas às teias sociais, como exemplifica o diagrama:

FIGURA 3 - FIGURA 4 - REPRESENTAÇÃO DE INDIVÍDUOS INTERDEPENDENTES
[FAMÍLIA, ESTADO, GRUPO, SOCIEDADE ETC]



Fonte: Livro *Introdução à Sociologia* (Elias, 2008 p. 15).

A interdependência entre os indivíduos precisa ser considerada como consta no diagrama: cada indivíduo precisa de outros indivíduos, e estes estão ligados a outros de modos diversos, há equilíbrios de poder instáveis, uma vez que este é elemento constituinte de todas as relações humanas. Usualmente, a utilização dos pronomes pessoais atribui aos seus relativos a condição de substantivos, por exemplo, o pronome ‘eu’, quando utilizado como objeto de estudo, é transformado em uma coisa independente. Assim, os pronomes ‘tu’, ‘ele’ e ‘nós’ estão para o primeiro como outras entidades. Entretanto, se os pronomes pessoais forem vistos como funções, posições pelas quais os indivíduos exercem suas ações, os pronomes pessoais estão essencialmente relacionados, sendo inaceitável pensar o ‘eu’ sem ‘tu’, ‘ele’ e ‘nós’. Esses pronomes designam o conjunto de coordenadas com as quais se representam as sociedades ou qualquer tipo de pluralidade humana. Ao ‘eu’, desde onde se fala ao ‘tu’, inclui-se o ‘nós’ como seu coletivo, colocando o ‘ele’ na função que se encontra fora de seu grupo momentânea ou permanentemente: “Os pronomes pessoais são no seu conjunto uma expressão elementar do fato de que cada um se

relaciona fundamentalmente com os outros e de que cada ser humano individual é essencialmente um ser social” (ELIAS, 2008, p. 135).

Diante deste breve exposto, é possível olhar para as práticas deste campo de experiências de modo a compreender que as relações das crianças consigo mesmas (eu), com o coletivo (nós) e com os outros são interdependentes, e em se tratando de relações, temos que considerar que o poder circula nessas teias de interdependência.

Vejo a necessidade de desnaturalizar o entendimento tradicional e dominante de uma visão egocêntrica da sociedade para que as crianças possam ter a compreensão desde pequenas de que todos nós somos inseridos ao nascermos num mundo que já existia antes de nós e que, ao sermos inseridos nele, precisamos aprender, principalmente enquanto crianças, como agir individual e coletivamente por meio da assimilação de normas e regras, de padrões de comportamento (subjetivação⁷³ e moral⁷⁴), do trato social, da moderação das emoções, da restrição dos impulsos, do autocontrole, da autorregulação. “Toda a maneira em si como o indivíduo se vê a si mesmo e se regula nos seus relacionamentos com outros depende da estrutura do colectivo humano ou dos colectivos com os quais aprende a dizer ‘nós’” (ELIAS, 1994, p. 39). Dessa maneira, um código social nos é gravado, tornando-se inerente à nossa constituição como sujeito.

Para o campo de experiências **O eu, o outro e o nós**, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EI) propôs sete objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e no Referencial Curricular, a partir das contribuições das equipes envolvidas em sua elaboração, foram acrescentados 66 objetivos específicos. Destes, selecionei os seguintes:

⁷³ Ver página 20, capítulo 2 (seção 2.1).

⁷⁴ Para ser dita ‘moral’ uma ação não deve se reduzir a um ato ou a uma série de atos conformes a uma regra, lei ou valor. É verdade que toda a ação moral comporta uma relação ao real em que se efetua, e uma relação ao código a que se refere; mas ela implica também uma certa relação de si; essa relação não é simplesmente *consciência de si*, mas constituição de si enquanto *sujeito moral*, na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controlar-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se (FOUCAULT *apud* BUJES, 2001, p. 186).

QUADRO 12 - CAMPO DE EXPERIÊNCIA O EU, O OUTRO E O NÓS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC	REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS – RCSJP
(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.	- Demonstrar respeito pelas ideias e gostos de seus colegas (p. 177) - Perceber as consequências de suas ações com o outro em situações de amizade e conflito (p.178).
(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.	- Realizar escolhas manifestando e argumentando sobre seus interesses e curiosidades (p. 178). - Enfrentar desafios em brincadeiras e jogos para desenvolver confiança em si próprio (p. 178).
(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.	- Participar de situações de interações e brincadeiras agindo de forma solidária e colaborativa (p. 178). - Esperar a vez quando está realizando atividades em grupo (p. 179).
(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.	- Expressar e reconhecer diferentes emoções e sentimentos em si mesmo e nos outros (p. 179).
(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.	- Perceber seus atributos corporais, expressando-os de diferentes formas e contribuindo para a construção de sua imagem corporal (p. 179).
(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.	- Conhecer diferentes povos e suas culturas por meio de pesquisas, filmes, fotos, entrevistas, relatos e outros (p. 179).
(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.	- Utilizar estratégias para resolver conflitos relacionais, considerando soluções que satisfaçam a ambas as partes (p. 180).

FONTE: Elaborado pela autora a partir do Referencial Curricular (RCSJP, 2019).

É possível perceber que os objetivos apresentados estão dispostos de forma tão natural e racional que nos levam em um primeiro momento a aceitá-los por dedução, “se entendermos como dedução o processo que pode nos levar a uma conclusão verdadeira, graças à correta aplicação de regras lógicas” (VEIGA-NETO, 2016, p. 95), isto é, como único, correto e verdadeiro modo de educar os sujeitos infantis. Entretanto, mesmo “o sistema de ensino aparentemente mais puro e descontaminado abriga no seu interior um amplo e complexo jogo de interesses e resistências” (ÁLVAREZ-URÍA, 1996, p. 32).

A opção aqui não é acolher a lógica interna dessas práticas, se são certas ou não, e sim problematizá-las, colocar em suspeita “uma posição que defende a

existência de uma realidade concreta, na qual o objeto é representado e naturalmente posto para os sujeitos” (SCHULCHASKI, 2019, p. 78). No caso da educação das crianças como objeto da pedagogia:

Podemos denominar pedagogia à transmissão de uma verdade que tem por função dotar um sujeito qualquer de atitudes, de capacidades, de saberes que não possuía antes e que deverá possuir ao final da relação pedagógica (ÁLVAREZ-URÍA, 1996, p. 40-41).

Com esta interpretação, é possível observar a transmissão de “verdades” por meio das práticas pedagógicas aos sujeitos infantis, atribuindo-lhes determinado modo de ser que, por meio de atitudes, capacidades, saberes durante sua “estada” no CMEI e na escola, para quando estes sujeitos chegarem à idade adulta (idade da razão), apropriarem-se de seu próprio governo.

Os objetivos apresentados também evidenciam que “a experiência de si é ensinada às crianças como novos membros de uma cultura e que isso não se dá de modo aleatório” (BUJES, 2001, p. 150). Pois, durante as vivências no CMEI, nas quais as crianças constituem a experiência do mundo exterior, também ocorrem a disseminação e a produção da experiência que as crianças têm de si mesmas enquanto sujeitos, ou seja, se constituem como sujeitos de seus atos, desejos e pensamentos. Trata-se da experiência de si, das tecnologias do eu, as quais fazem parte do referencial foucaultiano, que são aquelas práticas “nas quais se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesma” (LARROSA, 1994, p. 36). O interesse maior dessas práticas é “que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do ‘educando’ consigo mesmo” (id., ib.).

As práticas que compõem a experiência de si, neste caso no CMEI com crianças de 4 e 5 anos, “consiste[m] em conduzir comportamentos, quer dizer, em governar, no sentido de estruturar o eventual campo da ação dos outros”. (ÁLVAREZ-ÚRIA, 1996, p. 36). O poder age na relação da criança consigo mesma, alinhado às contingências históricas e culturais daquilo que pode ser ensinado, transmitido, aprendido e dos modos como isso acontece (CHIQUITO, 2014).

As referidas práticas envolvem técnicas de autovigilância, de autoavaliação, de autonarração (confissão), sendo seus efeitos a elaboração e a transformação da

consciência de si. Fulcral às tecnologias do eu é a ação da autonarração (confissão), que em decorrência de sua propagação, “foi utilizada numa série de relações: entre pais e filhos, entre professores e alunos, entre médico e pacientes” (FOUCAULT *apud* BUJES, 2001, p.153). As técnicas de autonarração (confissão): partem do pressuposto de que os sujeitos possuem algo que precisam revelar a si mesmos e aos outros, para isso, têm a obrigação de conhecerem-se a si mesmo, verbalmente tomam si mesmos como objeto do próprio discurso (ALVES, 2017). Como diz Bujes (2001, p. 154): “A confissão constitui, na Modernidade, o instrumento pelo qual se produz a verdade, na justiça, na medicina, na educação. Através dela se atribui um significado à experiência, que já é em si mesmo um efeito de poder”. Observemos a presença da autonarração nos objetivos selecionados a seguir:

QUADRO 13 - PRÁTICAS DE AUTONARRAÇÃO

<p>Compartilhar ideias e sentimentos a pessoas e ao grupo, respeitando ideias e sentimentos alheios (p. 177). Participar de decisões coletivas, expondo sua opinião e entrando em um consenso com a maioria (p. 177). Manifestar-se frente a situações que avalia como injustas em situações de interação com outros (p. 177). Ouvir, compreender e relatar sentimentos e necessidades suas e de outras crianças (p. 178). Expressar suas emoções e sentimentos de modo que seus hábitos, ritmos e preferências individuais sejam respeitadas no grupo em que convive (p. 178); Relatar e expressar sensações, sentimentos, desejos e ideias e nomeá-los (p. 179). Observar e relatar sobre suas características, observando-se em fotos e imagens (p. 179).</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Referencial Municipal Curricular (2019).

Evidencio nos enunciados que o que importa nessas práticas é impor a elaboração ou reelaboração de alguma maneira de reflexão da criança consigo mesma e não propriamente a aprendizagem de conhecimentos sistematizados, ou melhor, de aprendizagens a partir dos interesses infantis como anunciado no Referencial Curricular. Entretanto, essas práticas de elaboração ou reelaboração da reflexão da criança consigo mesma podem ser compreendidas, pois:

Toda a cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório. [Assim] é como se a

educação, além de construir e transmitir uma experiência 'objetiva' do mundo exterior, construísse e transmitisse [...] tanto o que é ser pessoa em geral como o que para cada uma é ser ela mesma em particular (LARROSA, 1994, p. 44).

A construção e a transmissão da experiência objetiva do mundo exterior como o que é ser pessoa em geral e ser pessoa em particular embasam o Campo de Experiência O eu, o nós e o outro. As crianças aprendem um conjunto de princípios e regras para construírem a experiência de si. “E aprendem também uma certa imagem das pessoas e das relações com as pessoas: que cada um tem determinadas qualidades pessoais [...]” (LARROSA, 1994, p. 47), sendo possível conhecer e avaliar estas qualidades de acordo com determinadas regras, as quais podem modificar:

coisas em si mesmo para ser melhor e conseguir o que a pessoa se propõe, que as outras pessoas têm qualidades diferentes, que é possível comunicar o próprio modo de ser, que é possível viver juntos, apesar das diferenças” (Ibidem).

Isto quer dizer que as crianças aprendem um significado específico “da singularidade do eu e da compreensão mútua”, ou seja, é a “tecnologia do eu que permite que os indivíduos efetuem, por conta própria ou com ajuda dos outros, certo número de operações sobre o seu corpo e sua alma⁷⁵, pensamentos, condutas ou qualquer forma de ser [...]” (FOUCAULT, 2014, p.266), constituindo o sujeito. As crianças, conseqüentemente, ao compreenderem que estas regras fazem parte de um jogo, aprendem como jogá-lo, e ao mesmo tempo em que “aprendem quem são elas mesmas e os demais nesse jogo social enormemente complexo e submetido a formas muito estritas de regulação, no qual a pessoa se descreve a si mesma em contraste com as demais” (LARROSA, 1994), também estabelecem e estruturam sua própria identidade com base no que é permitido e desejável em sua configuração escolar/social.

⁷⁵ Para Foucault (1993), a alma, entendida como as forças psíquicas que exercem um poder sobre o corpo, habita e aprisiona o corpo, e daí sua tese sobre biopolítica: a anuência da subserviência do corpo-objeto provém de uma alma colonizada que tange um corpo conscientemente povoado pelo medo ou, inconscientemente, porque encarna o temor pela autoridade implacável. Essa é uma das vacâncias a ser preenchida pela elaboração de uma analítica que conforma os corpos-sujeitos de maneira dócil e utilitária por obra das ciências sociais e humanas, a quem os corpos-objetos passam a pertencer pela legitimidades do estatuto científico (KUHN, CUNHA, COSTA, 2018, p. 4).

O segundo campo de experiências no Referencial Curricular é nomeado de **Corpo, gestos e movimentos**. Observemos suas premissas:

QUADRO 14 - PREMISSAS ACERCA DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

Na primeira infância, **o corpo é o instrumento expressivo e comunicativo por excelência**, que serve de suporte para o desenvolvimento emocional e mental, sendo essencial na construção de afetos e conhecimentos, expressados pelas crianças na Educação Infantil (p. 180);

Esse campo destaca experiências nas quais **o CORPO, os GESTOS e os MOVIMENTOS constituem linguagens das quais as crianças, desde cedo, fazem uso, e que as orientam em relação ao mundo** (idem).

A linguagem corporal, que envolve o tato, os gestos, as posturas, os deslocamentos, enfim, os movimentos corporais, **é recurso para a criança perceber, expressar emoções, reconhecer sensações, interagir, brincar, ocupar espaços e neles se localizar, construindo conhecimento de si e do mundo** (p. 182).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Referencial Municipal Curricular (2019).

Relaciono as premissas apresentadas com o poder disciplinar (citado no capítulo 2) e a ordem disciplinar (mencionada no capítulo 3), que consideram o corpo como alvo e objeto de poder, pois ao corpo são impostas obrigações, limitações e proibições que o manipulam, o modelam, o treinam, o educam para a obediência e para a utilidade. Lembramos que “o corpo da criança constitui, a partir do século XVIII, um foco de poder-saber, um referencial central nos processos de cunho disciplinar” (BUJES, 2001 p, 35). Assim, o corpo infantil tornou-se objeto de domínio governamental e, concomitantemente, passou a integrar um campo conceitual que o tornou passível de intervenção e regulação. Neste sentido, é importante mencionar o dito por Foucault:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente ao aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas à formação de uma relação que, no mesmo mecanismo, o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se, então, uma política das coerções, que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. FOUCAULT (1987, p.127).

Diante das considerações do filósofo, podemos entender que as operações de tal maquinaria de poder tornaram-se viáveis por meio da produção de saberes e

da organização de múltiplas práticas⁷⁶, que começaram a disciplinar os indivíduos, subordinando-os a relacionarem-se consigo mesmos e com os outros baseados nesses conhecimentos produzidos e reconhecidos como verdadeiros. Observamos o excerto destacado:

QUADRO 15 - DISCIPLINAMENTO/GOVERNAMENTO DO CORPO INFANTIL

O corpo expressivo, comunicativo e provocador da criança a leva a observar e imitar o corpo do outro. Ocorre, assim, uma aprendizagem de posturas, que, contudo, deve fugir da ideia de conformidade dos corpos a um modelo postural disciplinar em um foco disciplinador. Esse trabalho inicia-se à medida que o professor cria um ambiente em que ela pode explorar, rolar, sentar, engatinhar, andar, correr, saltar, imitar, e também segurar objetos, arremessá-los, manipulá-los, empilhá-los, encaixá-los, etc., assim como fazer caretas, adotar postura suave ou rígida diante de uma situação. Essas experiências preparam a criança e a acompanham ao longo da vida na formação de seu pensamento, sendo guardiãs da reação afetiva que ela elabora em relação ao mundo e de sua identidade pessoal em construção (p. 182).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Referencial Municipal (RCSJP, 2019).

Como observado no destaque, o corpo da criança é retratado positivamente como expressivo, comunicativo e provocador. Entretanto, fala-se de uma aprendizagem de posturas, isto é, fazer os sujeitos infantis incorporarem as posturas *adequadas* para o convívio social, e enfatiza-se fugir da ideia de conformidade dos corpos inerente ao modelo postural disciplinar, assim intencionando a ocultação das relações de poder. Mas, contraditoriamente, o que está presente é o objetivo de as crianças internalizarem as disciplinas a partir de um conjunto de estratégias de sutil coação, pois:

[...] o disciplinamento foi o mecanismo que melhor funcionou para que se implantasse e se disseminasse o código civilizado. O indivíduo civilizado é aquele que não só tem a sua liberdade mais limitada, como, ainda e principalmente, é aquele que passa a dar respostas mais homogêneas, mais padronizadas, mais automáticas (VEIGA-NETO, 1996, p. 225).

Compreendo que o corpo expressivo, comunicativo e provocador precisa ser disciplinado, civilizado, ou seja, o corpo precisa adequar seus gestos e seus movimentos para responder às expectativas/demandas das configurações sociais. Isto quer dizer que a disciplina no eixo do corpo é necessária em nossa sociedade,

⁷⁶ Conforme Foucault (2003b, p. 338), as práticas “são consideradas como lugar do que se diz e do que se faz das regras que se impõem e das razões que se dão, dos projetos e das evidências”.

embora muitas pessoas, inclusive profissionais da educação, considerem um assunto desconfortável para se tratar, lembrando que estes precisaram ser disciplinados tanto no eixo do corpo como no eixo dos saberes para ocuparem suas funções. Entretanto, isso não ameniza ou exclui a presença da disciplina em nossas vidas desde a infância. É uma forma de poder individualizante que age no corpo de cada indivíduo.

Nas obras Didáticas Magna e Escola da Infância, podemos observar as investidas do poder no corpo infantil, sendo a escrita um dos efeitos desses investimentos sobre este corpo. Neste sentido, a escrita de Comenius “se situa na construção de um saber sobre as crianças, sobre seus corpos, suas almas, suas formas de existir e de viver. Um poder-saber” (CHIQUITO, 2014, p. 121). Este poder-saber está presente no Referencial Curricular de maneira atualizada. Foucault (2004a) nos explica que: “O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico” (p. 148-149). Inclusive, o saber pedagógico, que com seu *status* de cientificidade, “como mecanismo de governo da população infantil, elabora uma análise capaz de estabelecer a conformação dessa população às estratégias do funcionamento da dinâmica social de maneira dócil e utilitária” (RESENDE, 2019, p. 129).

No Referencial Curricular foram elencados 82 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o campo de experiências **Corpo, gestos e movimentos**, a partir dos cinco objetivos apresentados na BNCC para o supracitado campo. Essa quantidade de objetivos no Referencial Curricular pode ser interpretada como o corpo, os gestos e os movimentos da criança precisam ser educados, docilizados. Em outras palavras, à criança, a partir do corpo, devem ser incutidos determinados hábitos, disposições, atitudes e comportamentos considerados adequados em determinado tempo e espaço. Sob o entendimento do corpo como elemento básico do poder disciplinar, avancemos na observação de alguns objetivos (as práticas):

QUADRO 16 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC	REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS – RCSJP
(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.	<ul style="list-style-type: none"> - Representar-se em situações de brincadeiras ou teatro, apresentando suas características corporais, seus interesses, sentimentos, sensações ou emoções (p. 189). - Aceitar e valorizar suas características corporais, expressando-se de diferentes formas e construindo uma imagem positiva de si mesmo (p.189).
(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.	<ul style="list-style-type: none"> - Adequar seus movimentos em situações de brincadeiras com o ritmo da música ou da dança (p.190). - Movimentar-se seguindo uma sequência e adequando-se ao compasso definido pela música ou pelas coordenadas dadas por seus colegas em brincadeiras ou atividades em pequenos grupos (p. 190).
(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.	<ul style="list-style-type: none"> - Criar movimentos dançando ou dramatizando para expressar-se em suas brincadeiras (p. 191). - Vivenciar situações de deslocamento e movimento do corpo fora e dentro da sala (p. 191).
(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar, de forma independente, ações de cuidado com o próprio corpo como, por exemplo: buscar água quando sente sede (p.191). - Identificar e fazer uso de noções básicas de cuidado consigo mesmo (p.192).
(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.	<ul style="list-style-type: none"> - Pintar, desenhar, rabiscar, folhear, modelar, construir, colar à sua maneira, utilizando diferentes recursos e dando significados às suas ideias, aos seus pensamentos e sensações (p.192). - Realizar conquistas relacionadas às suas habilidades manuais (p.192).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Referencial Municipal Curricular (2019).

Os objetivos selecionados propõem atividades de expressão, consideradas legítimas e adequadas para as crianças de 4 e 5 anos. Nestas atividades, as crianças são convocadas a expressarem-se: dançando, cantando, desenhando pintando, dramatizando e assim por diante.

Desta maneira, elas se mostram a si mesmas e expõem aquilo que são para os outros. “As práticas em que cada um de nós se decifra possuem também uma dimensão discursiva” (BUJES, 2001, p. 177). Nesta dimensão, se determina e se forma aquilo que o sujeito pode e deve dizer acerca de si mesmo (LAROSSA, 1994). Ou seja, tais enunciados validados como verdadeiros descrevem o sujeito, no caso, os objetivos expostos indicam o que os sujeitos infantis de 4 e 5 anos devem realizar,

ratificando o esperado para esta faixa etária com relação ao corpo, gestos e movimentos.

Penso ser interessante destacar o objetivo: Identificar e fazer uso de noções básicas de cuidado consigo mesmo, o qual se mostra tão natural, pois nele estão arraigadas a ideia e a defesa de incentivo ao desenvolvimento da autonomia da criança por meio das noções básicas de cuidado consigo. Entretanto, sua desnaturalização me parece ser bem produtiva. Para tal, é necessário precisar um pouco mais as coisas: primeiramente, qual é o entendimento de cuidado consigo mesmo? É o mesmo que conhecimento de si? Na lembrança enquanto estudantes, “aprendemos que a primeira grande máxima da filosofia, senão mesmo do pensamento ocidental [...], foi o famoso ‘conhece-te a ti mesmo’ socrático” (GROS, 2012, p. 319). Todo o pensamento ocidental anunciar-se-ia como um modo de responder ao “conhece-te a ti mesmo”.

Foucault proferiu no *Collège de France* em 1982, a partir de uma análise histórica, o curso intitulado A hermenêutica do sujeito, cujo tema do quadro teórico geral foi o problema das relações entre sujeito e verdade, no qual empreendeu considerável esforço para tornar os gregos mais estranhos a nós, inserindo uma suspeição elementar: e se a relevância dada ao conhecimento de si, “conhece-te a ti mesmo” grego, fosse apenas uma recordação? E se o conhecimento de si peculiar fosse da nossa modernidade, enquanto a Antiguidade adotaria como imperativo o “cuidado de si”? Descobrir as mudanças, os deslocamentos e as transformações entre o “ter cuidado consigo mesmo” grego e o “conhece-te a ti mesmo” moderno, ou seja, as relações históricas entre o sujeito e a verdade estão supostas nos dois períodos (GROS, 2012). A primeira distinção entre os sujeitos da verdade e de verdade: o primeiro é considerado aquele determinado pela filosofia moderna, *a priori* capaz de verdade, quer dizer que por sua própria natureza essencialmente é sujeito da verdade, pois a revelação da verdade ratifica sua natureza e torna-o ele mesmo. Ou seja, este “sujeito é aquilo que fica aquém da experiência, a experiência sendo apenas o elemento de confirmação de seus poderes de conhecimento” (GROS, 2012, p. 320). Já para o segundo, o sujeito de verdade, o qual Foucault se esforça em reencontrá-lo na filosofia antiga, a verdade não é a confirmação da natureza do sujeito, e sim aquilo que o modifica em sua historicidade prática, na direção daquilo que se diz de um homem de experiência, considerando esta como local de troca e de transformação

mútua da verdade e do sujeito. Traz a ideia “de que, por si mesmo, o sujeito não é capaz de verdade a não ser que transforme seu ser, pois a verdade não é o que completa o sujeito, mas aquilo que o coloca em jogo, o interroga e o transforma” (GROS, 2012, p. 320).

Destarte, aqui, de certo modo abreviado, é possível entender a diferenciação entre conhecimento de si e cuidado de si, à qual Foucault recorre, mostrando que Sócrates era o homem do “cuidado de si” antes de ser o homem do “conhecimento de si”. Nesta lógica, o conhecimento de si se coloca a serviço no interior do cuidado de si, que se mantém por primeiro. Assim, Foucault indica essa predominância do “cuidado de si” sobre o “conhecimento de si” e nos permite depreender a correlata subjetivação do cuidado de si, a qual é permeada pela ética (o que se pode fazer da vida, exercícios que podem transformar o sujeito, quais condutas adotar conforme seus princípios de ação, exame de consciência no qual o sujeito presta contas a si mesmo daquilo que pode fazer) e sua distinção com a subjetivação do conhecimento de si, a qual é permeada pela moral, em que o exame de consciência serve para se constituir objeto de conhecimento de si, em que o sujeito se indaga quem é ele para ter realizado tal ato, regido de tal maneira e tenta se decifrar a partir de seus atos por meio de formas reguladas de introspecção e de confissão, “ou ainda por um outro sujeito que não ele mesmo por meio de protocolos de experiência ou de descrições determinadas” (GROS, 2012, p. 326). Esse é o sujeito moderno da psicologia e não o sujeito antigo da ética evidenciado nos textos gregos e latinos antigos. Entre esses sujeitos há uma ruptura, uma descontinuidade. Enquanto para o sujeito antigo da ética “será validado como conhecimento na medida em que transforme o modo de ser do sujeito no sentido de um fortalecimento ético” (GROS, 2012, p. 325); para o sujeito moderno, “está em jogo a divisão entre conhecimento do mundo exterior e do mundo interior, com a questão de saber sempre se uma objetivação do sujeito é possível” (ibidem), ou seja, com a intencionalidade de um conhecimento objetivo do sujeito.

Todo esse esclarecimento a respeito do cuidado de si e do conhecimento de si possibilita evidenciar que o objetivo Identificar e fazer uso de noções básicas de cuidado consigo mesmo proposto às crianças neste campo de experiências está bem distante do cuidado de si socrático e muito próximo do conhecimento de si, o qual procura responder quem somos nós, alicerçado em prescrições de “protocolos de experiência ou de descrições determinadas”, com vistas à autodecifração, à

autoexpressão e à autonarração, como já discutido. Diferentemente, o cuidado de si nos levaria a pensar o que devemos fazer de nossa existência, é o sujeito que age diante de instabilidades, desequilíbrios.

Com esta análise, evidencio que a maioria dos objetivos (senão todos), especificamente deste bloco que configura a constituição das subjetividades, encontram-se na esteira da psicologia moderna, cuja verdade se fundamenta em garantir a “correspondência entre o que eu sou verdadeiramente do que creio ser [...] a correspondência entre minhas palavras e meus atos” (GROS, 2012, p. 327). Isso divide esse sujeito psicológico, moral⁷⁷ e o mantém refém ao horizonte do conhecimento. Diante dessa fecunda problematização de Foucault, mesmo com certo incômodo (embora muito profícuo), podemos pensar que como sujeitos fabricados na/pela Modernidade, fomos aprisionados ao conhecimento e continuamos a fazer isto com as crianças por meio das práticas curriculares.

Sem a intenção de indicar qualquer prescrição, talvez, se nos dispusermos (nós, adultos) ao exercício de se pensar a respeito partindo da compreensão do sujeito ético, o qual aceita sua “imanência problemática, inacabada, instável, aberta” e seu eu ético age com movimentos “de si para si, de desequilíbrios, de asperezas, de conquistas frágeis e de falhas relativas” (Idem, p. 329), esse poderia ser um dos caminhos para o reconhecimento de nossa incompletude, das nossas fragilidades, de nossos desequilíbrios. No decorrer deste processo, talvez, poderíamos inventar algo diferente das prescrições propostas há tempos para as crianças, mesmo sabendo que isso é muito difícil na configuração social na qual estamos inseridos, em que as certezas, as estabilidades, a linearidade estão presentes nas práticas que configuram o discurso pedagógico.

Neste momento, com a necessidade de fechar esta subseção, mas não as possibilidades de discussão do que foi apresentado por ora, trago a interpretação de Horn (2017), a qual me parece fazer muito sentido ao que foi tratado até aqui:

[...] a criança da Educação Infantil deve reconhecer a si mesma como um tipo de indivíduo capaz de derivar-se dos juízos normativos colocados em ação

⁷⁷ Pensadores do sujeito moral – Kant, Pascal, Lacan “[...] recusam-se a crer que o sujeito possa, após boa conduta e meritória, alcançar a unidade harmoniosa de um sujeito inteiramente purificado e se reencontrar, após o mais longo exílio, numa co-presença imediata de si” (GROS, 2012, p. 328).

pelos educadores e toda uma rede de atuação; a criança precisa estabelecer uma relação consigo mesma naquilo que ela é, pode ou deseja ser; a criança regula a si mesma e é regulada pelo outro. Há uma responsabilização incitada no sujeito infantil, uma vez que é ele quem precisa protagonizar seus processos de aprendizagem (HORN, 2017, p. 178).

Em síntese, as práticas analisadas nesta subseção, caracterizadas de alguma forma como elo entre discurso e prática, evidenciam operações de governo: presença das tecnologias do eu (subjettivação, moral) e das práticas de controle, autorregulação. Ambas podem ser compreendidas como relações contingentes entre sucessivas formações sociais do fluxo das configurações e suas redes de interdependências, as quais ligam as pessoas através do espaço e do tempo. Há uma estrutura ou uma ordem para a mudança social a longo prazo e mesmo não planejada, possibilita, de certo modo, o entendimento mais amplo da historicidade do sujeito (Elias, 2008.) Na perspectiva foucaultiana, o CMEI como instituição escolar “[...] introjeta regras de controle de forma a consolidar as leis gerais [*permitindo*] uma melhor economia no tempo de aprendizagem dos regulamentos sociais, faz funcionar o espaço pedagógico como um máquina de ensinamentos (AZEVEDO, 2013, p. 156) e, concomitantemente, “é eficiente em vigiar, hierarquizar, recompensar, punir e certificar, independente de o indivíduo ter atingido os comportamentos esperados” (Ibidem), por meio do currículo como dispositivo de governo, o qual abarca um conjunto de atitudes, valores e comportamentos legitimados.

6.2.2 Segundo bloco – A apropriação dos meios de orientação para viver (sobreviver) em sociedade: autogoverno

O subtítulo escolhido para a subseção que inicio pode parecer incolor, insípido, sendo minha intenção problematizar o que é proposto para as crianças, para além do mundo colorido, doce e mistificado. O que talvez para a grande maioria das pessoas envolvidas com a educação desta faixa etária seja muito difícil pelos significados incorporados e naturalizados historicamente ao mundo mágico infantil. Isso não significa querer propor um mundo preto e branco para as crianças, uma vez que elas estão no mundo em que vivemos e só temos esse mundo: ora com mais cor, ora mais opaco, são infinitas suas nuances permeadas por relações de poder-saber.

Enfim, foram os adultos que inventaram esse mundo a partir da linguagem, no momento em que o descreveram como tal, o fabricaram e continuamos alimentando sua existência. Nas palavras de Foucault (1999, p. 312): “se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam”. Esta pesquisa se sustenta em interpretar a realidade como ela é e não como a pedagogia acredita e planeja que deva ser.

O esforço em evidenciar aquilo que está presente “na medida em que a análise foucaultiana nem assume a lógica interna do que está sendo analisado, nem parte de alguma metanarrativa transcendente do próprio discurso” (Veiga-Neto, 2016, p. 106) tem a finalidade de alargar a compreensão a respeito do processo de educação das crianças. Para tal, continuarei no decorrer da análise problematizando o que for emergindo e seguirei a sequência dos campos conforme são apresentados no Referencial Curricular, utilizando em alguns momentos fragmentos da obra *A escola da infância* de Comenius, não com a intenção de causar um anacronismo, mas sim como referência genealógica, como já pontuado no capítulo 2 – Fundamentos da Pedagogia Moderna.

Como informado anteriormente, este bloco contempla os três Campos de Experiências: **Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempo, quantidades, relações e transformações**, cujo ensino do conhecimento sistematizado é mais explícito.

Início este bloco apresentando as premissas do campo de experiências Traços, sons, cores e formas. Vejamos os excertos selecionados:

QUADRO 17 - PREMISSAS DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

[...] tem como destaque as artes visuais (desenho, pintura, escultura) e a música. ***Toda a criança é curiosa para explorar, experimentar e sentir o mundo que a cerca, principalmente quando encontra um ambiente acolhedor e especialmente preparado para ela, diversificado em termos visuais e sonoros, aberto às explorações e vivências.*** Enquanto produtora de cultura, ela desenvolve a vivência estética, a sensibilidade e a expressão pessoal, afirmando a sua singularidade de ser, pensar e agir (p.193).
 [...] o trabalho com este campo de experiência não visa a formação de artistas, mas sim, ***através das artes visuais e da música, a formação de crianças sensíveis ao mundo, capazes de expressar seus próprios percursos criativos, seus sentimentos e imaginação*** (Idem).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Referencial Curricular (RCSJP, 2019).

Penso que em relação à primeira afirmação destacada pode ser considerada um tanto problemática a dedução de que toda a criança seja curiosa, isso denota uma visão universalizada de criança, “não corresponde senão a ‘mitos’ que criamos a respeito delas” (BUJES, 2001, p. 67). Deste modo, a ideia de homogeneização, normalização está colocada e, ainda ao mesmo tempo, é mencionada a singularidade da criança, algo que pode ser entendido como contraditório. Seriam possíveis tempos e espaços que acolhessem as subjetividades e singularidades de cada criança? No cotidiano escolar, mesmo quando ambientes são planejados pelos adultos para serem acolhedores, é necessário considerar o tamanho da área dos CMEIs e a situação das estruturas físicas: muitas são antigas, outras, locadas e também tem a situação das crianças da educação infantil matriculadas nas escolas municipais (como já mencionado). Enfim, parece que há um ocultamento das condições ou uma desconsideração de problemas reais de cada CMEI e sua configuração.

Já a segunda afirmação acerca da *formação de crianças sensíveis ao mundo, capazes de expressar seus próprios percursos criativos, seus sentimentos e imaginação*, entendo que na realidade não temos a garantia de que as crianças serão *sensíveis ao mundo, capazes de expressar seus próprios percursos criativos, seus sentimentos e imaginação*. Norbert Elias nos auxilia a entender que as coisas acontecem de maneira não planejada e são diversos os fatores que as influenciam, que estão interligados e são interdependentes. Por esse motivo, é fundamental considerar as relações das crianças nas diversas configurações em que transitam (família, CMEI, igreja, bairro) e não somente as relações que elas têm no ambiente da Educação Infantil.

Não existe nenhum ponto da teia de interdependências sociais do homem singular, nenhum ‘início’, a partir de onde este possa abordar a sociedade do exterior, como um ser desprendido de qualquer forma de interligação, para posteriormente se ligar a outros seres humanos. Do mesmo modo que os pais têm de existir para que a criança possa vir ao mundo, que a mãe alimenta a criança através do próprio sangue e depois com o alimento do próprio corpo, assim também o indivíduo existe sempre e desde o início ligado a outros por relações de estrutura específica do colectivo a que pertence. É da história destas suas relações, das suas dependências, e portanto, num contexto mais vasto, da história de toda a teia humana em que cresce e vive que ele adquire o seu carácter. (ELIAS, 1993, p. 45).

Com uma visão mais global, é possível compreender que, embora possa haver o desejo de *formar crianças sensíveis ao mundo* com capacidade de *expressar seus próprios percursos criativos, seus sentimentos e imaginação*, visto de modo positivo pela maioria das pessoas, é extremamente necessário levar em consideração a história das relações das crianças, suas interdependências que vão muito além das relações do CMEI, pois é a história da teia humana em que as crianças crescem e vivem que vai formar seu caráter, ou seja, a efetivação concreta de tal intenção “está para além da previdência ou do poder humanos” (ELIAS, 2008, p. 170).

Prosseguindo, o campo de experiências: **Traços, sons, cores e formas** apresenta no Referencial 53 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a partir dos três objetivos propostos pela BNCC. Em um primeiro momento, havia pensado em agrupar este campo ao primeiro bloco com vistas à anúncio em sua introdução do espaço aberto para as subjetividades, singularidades infantis. Entretanto, ao ler e reler os objetivos, pensei ser mais apropriado agrupar este campo ao segundo bloco. Observemos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento selecionados:

QUADRO 18 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC	REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS – RCSJP
(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.	- Explorar os sons produzidos pelo corpo, por objetos, por elementos da natureza e instrumentos musicais, percebendo os parâmetros do som (altura, intensidade, duração e timbre) (p. 201).
(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.	- Explorar possibilidades vocais a fim de produzir diferentes sons (p. 201). - Apreciar e valorizar a escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países (p. 201).
(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.	- Experimentar possibilidades de representação visual bidimensional e tridimensional, utilizando materiais diversos: caixas, tecidos, tampinhas, gravetos, pedrinhas, além de uma infinidade de instrumentos riscantes (p. 202).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Referencial Curricular (RCSJP, 2019).

Aos objetivos elencados, incluo ainda a seguinte recomendação do Referencial Curricular: ***“as unidades educacionais precisam superar também canções que já vêm prontas, estereotipadas, com baixa ou nenhuma qualidade sonora, ou de cultura de massa.”*** (RCSJP, 2019, p. 195), com a intenção de se pensar sobre as relações de poder entre adultos e crianças. Como explicava Elias, para “se tornar um indivíduo humano psiquicamente adulto a criança não pode abdicar da relação com seres mais velhos e mais poderosos” (ELIAS, 1993, p. 45). Como o poder é relacional, os envolvidos têm uma força relativa que depende de circunstâncias, de ações específicas. Com esse entendimento, destaco o terceiro objetivo: Apreciar e valorizar a escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países (RCSJP, p. 201) e proponho algumas indagações: primeiramente, qual posição de criança que se delimita com esse enunciado? Com quem está o poder neste enunciado? Para seguir tal problematização, penso ser extremamente necessário considerar as configurações em que as crianças estão inseridas além do CMEI, ou seja, não tem como “pinçar” a criança de suas teias de interdependências, isto é, vê-la ou analisá-la de forma isolada de suas relações.

Deve-se começar pensando na estrutura do todo para se compreender a forma das partes individuais. Esses e muitos outros fenômenos têm uma coisa em comum, por mais diferentes que sejam em todos os outros aspectos: *para compreendê-los, é necessário desistir de pensar em termos de substâncias isoladas únicas e começar a pensar em termos de relações e funções.* E nosso pensamento só fica plenamente instrumentado para compreender nossa experiência social depois de fazermos essa troca. (ELIAS, 1994, p.25, grifo do autor).

Nesta lógica, as relações entre as pessoas é condição para a constituição do indivíduo, e esta condição existe pelas relações que acontece com o outro.

No objetivo problematizado, a posição presente de criança é aquela que *precisa* aprender a *apreciar e valorizar a escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países.* Porém, quem tem o poder de escolha das referidas obras musicais, bem como “sabe” o que são e quais são as “músicas de qualidade” é o adulto, e essa escolha é feita a partir do que é considerado “aceitável”, “bem-visto” na e pela configuração escolar à época atual. Tal escolha não é neutra: evidentemente, em

alguma medida, contará com as preferências do(a) professor(a). Certamente, não se considera que as crianças já conhecem diversos gêneros e estilos musicais presentes em suas teias de interdependências, possivelmente desde seu nascimento, seja na família, por exemplo: o rock, o funk, o sertanejo entre muitos outros, como na comunidade em que vive ou na igreja, os cânticos, “[...] ao ouvir as crianças, acessamos o que é significativo na vida delas, a partir das posições que ocupam nas teias de interdependência” (RIBEIRO, 2019, p. 123). Enfim, as crianças têm suas preferências, de acordo com o que têm ou faz sentido em suas vidas. Talvez, neste caso, poderia ser apresentada a diversidade da produção musical nacional e internacional a fim de aumentar as possibilidades de escolha das crianças, isto quer dizer, aumentar a margem de manobra de decisão individual, diferentemente do imperativo *apreciar e valorizar (...)*, colocado para as crianças, o qual diverge do que o próprio Referencial Curricular propõe quando anuncia e afirma o agir das crianças como centralidade no projeto educativo.

O que de fato podemos entender é que “o poder é uma ação sobre ações. Ele age de modo que aquele que se submete à sua ação o receba, aceite e tome como natural, necessário” (VEIGA-NETO, 2016, p. 116). No caso do referido objetivo, parece que as crianças não têm força para “fazer valer” o seu agir como é anunciado e naturalizado no discurso do Referencial Curricular, novamente é evidenciada a condução das condutas infantis. A seguir, segue o próximo campo de experiências a ser analisado.

O campo de experiências **Escuta, fala, pensamento e imaginação** é apresentado no Referencial Curricular da seguinte forma:

QUADRO 19 - CAMPO DE EXPERIÊNCIA ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

No campo de experiências de escuta, fala, pensamento e imaginação há a proposição de uma organização curricular, pensando sempre a criança no centro do processo educativo. O conceito de educação integral leva em conta as especificidades e os interesses singulares e coletivos das crianças em suas faixas etária, considerando cada criança em seu momento e com suas particularidades no que diz respeito aos aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos, em permanente mudança e aprendizado (OLIVEIRA *apud* RCSJP, 2019, p. 204). Importa propiciar às crianças experiências significativas que ampliem as formas de comunicação já presentes em sua cultura, como brincadeiras de roda, cantigas, jogos cantados, diálogos; além de experiências relacionadas ao comportamento leitor, leitura, e uso da imaginação, especialmente a linguagem escrita, sempre convidando a criança a iniciar o contato com o texto, com imagens, com o imaginário (RCSJP, 2019, p. 204).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Referencial Curricular (RCSJP, 2019).

Na observância deste excerto, evidencio a presença do discurso da criança como centro do processo educativo, discutido anteriormente. Em seguida, podemos visualizar a intenção deste campo de ampliar as formas de comunicação, especialmente no tocante à linguagem escrita, indubitavelmente, para que as crianças possam se comunicar e se orientar em nossa sociedade, na qual a linguagem escrita ocupa um lugar privilegiado. A linguagem é o meio pelo qual damos sentido ao mundo:

ela [linguagem] sustenta o diálogo entre os participantes que possibilita que estes construam uma cultura de entendimentos partilhados e assim interpretem o mundo de maneira mais ou menos parecida [...] é capaz de fazer isto porque funciona como um sistema de representação. Na linguagem, utilizamos sinais e símbolos – podendo ser sons, palavras escritas, imagens produzidas eletronicamente, notas musicais, até objetos – que significam ou representam para outras pessoas nossos conceitos, ideias e sentimentos. A linguagem é um dos ‘meios’ através dos quais pensamentos, ideias e sentimentos são representados em uma cultura. A representação através da linguagem, portanto, é central para os processos através dos quais é produzido o significado (HALL, 2016, p. 18).

Na sequência, segue um recorte dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento referente ao campo de experiências **Escuta, fala, pensamento e imaginação**, sendo que para este campo no Referencial Curricular foram elaborados 80 objetivos de aprendizagem, a partir dos nove objetivos indicados pela BNCC:

QUADRO 20 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC	REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS – RCSJP
(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.	- Expressar oralmente seus sentimentos em diferentes momentos (p. 217).
(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.	- Participar de jogos e brincadeiras de linguagem que exploram a sonoridade das palavras (sons, rimas, sílabas, aliteração (p.218).
(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.	- Escolher e contar histórias, a sua maneira, para outras crianças (p. 219).

(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.	- Dramatizar e envolver-se em situações com pequenos grupos, contribuindo para a construção de histórias, criando personagens, cenários e contextos (p. 219).
(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o educador como escriba.	- Participar da elaboração, criação e reconto de histórias e textos tendo o educador como escriba (p. 220).
(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.	- Oralizar contextos e histórias contadas, ao seu modo. Fazer uso de expressões da linguagem da narrativa (p. 220) - Expressar hipóteses a respeito da escrita de letras e números, registrando símbolos para representar ideias (p. 220).
(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.	- Expressar suas hipóteses sobre “para que servem” os diferentes gêneros textuais como: receitas, classificados, poesias, bilhetes, convites, bulas e outros (p. 221).
(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).	- Apreciar e participar de momentos de contação de histórias e de outros gêneros textuais de diferentes maneiras (p. 222).
(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.	- Ter contato com o alfabeto em diferentes situações: brincadeiras, jogos e outros, sempre através de interações e brincadeiras e nunca visando o processo de alfabetização (p. 222). - Fazer tentativas de escrita do nome próprio e de alguns colegas, verbalizando suas hipóteses sobre a escrita (p. 222).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Referencial Curricular (RCSJP, 2019).

A partir dos objetivos listados e considerando a obra *A escola da infância*, de Comenius, como referência genealógica, é possível observar algumas semelhanças discursivas com o que foi proposto para a educação das crianças na modernidade, como demonstrado a seguir:

Fazer coisas envolve a mente e a linguagem, como a dialética [...]:
a) Os princípios da *dialética* podem ser incutidos nos seis primeiros anos de tal modo que a criança entenda o que é uma pergunta e o que é uma resposta, para que ela possa responder diretamente a uma questão proposta e *não fale de cebolas quando a pergunta for sobre alhos* (COMENIUS, 2011, p. 19, grifos do autor).

No que diz respeito à *linguagem*, é preciso aperfeiçoar a gramática, a retórica e a poética.

a) A gramática dos primeiros seis anos consiste em que as crianças saibam expressar tudo que sabem sobre as coisas ainda que imperfeitamente, mas precisa e claramente, de modo que elas possam ser compreendidas,

b) a *retórica* consiste em cultivar nas crianças gestos naturais e a imitação dos outros no caso de ouvirem algo no sentido figurado ou alegórico.

c) os rudimentos da *poética* começarão com a recitação de memória de alguns versos ou rimas (Ibidem, p.20).

Com base na proposta colocada no Referencial Curricular para o campo de experiências **Escuta, fala, pensamento e imaginação**, a partir dos respectivos objetivos, bem como com o que foi proposto por Comenius na modernidade, é plausível observar a continuidade discursiva e a importância em compreendê-la. Visto que se costuma vincular a educação com ideia de progresso, habitualmente esquece-se de que a educação é um processo de longa duração. Esse talvez seja um dentre outros fatores que faz com que as pessoas sintam que estão propondo inovações em um campo já consolidado como a educação das crianças. Levando em conta que os objetivos apresentados foram elaborados a partir da Base Nacional Comum Curricular, pensemos se, de fato, a BNCC propõe algo tão novo para as crianças.

Nos excertos apresentados, tanto dos objetivos do Referencial Curricular como no recorte da obra *A escola da infância*, podemos perceber que seus enunciados em seu conjunto formam o discurso pedagógico que opera e fixa “uma verdade” e formas de se aderir a ela, que deve ser aceita, seguida e cumprida. Como menciona Veiga-Neto (2016, p. 101), “são os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isso é, que estabelecem um regime de verdade”. Consequentemente, muitas outras maneiras de ensinar às crianças foram e são deixadas de lado, excluídas porque:

essa vontade de verdade⁷⁸, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado numa sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certo modo atribuído (FOUCAULT, 1996, p. 17).

⁷⁸ “A vontade de verdade não deve ser entendida no sentido clássico de ‘amor à verdade’, mas sim no sentido de busca de dominação que cada um empreende, marcando e sinalizando os discursos por sistemas de exclusão” (VEIGA-NETO, 2016, p. 102).

Aceitar o que nos é posto como verdade universal pode ser um problema, pois algo que a princípio parece positivo pode nos levar ao engano e repetindo-o incessantemente nos fará acreditar que tal verdade é extraordinariamente maravilhosa. Assim, não percebemos seu poder de exclusão e fechamo-nos às outras possibilidades para se pensar diferente a educação das crianças. E até mesmo compreendermos que o processo de educação é longo, pois mesmo disponível uma considerável variedade de metodologias e didáticas, elas não promovem efetivamente grandes mudanças, uma vez que apresentam várias maneiras de se fazer a mesma coisa, pois as práticas mudam relativamente pouco no decorrer desse processo.

Para algumas problematizações, destaco o objetivo: Ter contato com o alfabeto em diferentes situações: brincadeiras, jogos e outros, sempre a partir de interações e brincadeiras e nunca visando ao processo de alfabetização, sobre o qual não foi observada neste campo de experiências qualquer apresentação de concepção ou entendimento. Vejamos excertos do que foi observado:

QUADRO 21 - ORIENTAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ESCRITA

O estabelecimento de uma rotina com possibilidades de aprendizagens significativas é necessário, pois desta forma **a criança é convidada a participar de experiências lúdicas a partir das quais se expressa e faz tentativas de escrita de maneira singular e espontânea** (p. 205).

Este campo de experiência enfatiza as práticas das crianças no contato com textos escritos, sempre com significados para as crianças, promovendo que haja a imitação da escrita em situações do cotidiano da criança na Educação infantil, para que assim, por meio do lúdico e faz de conta, as crianças despertem o interesse pela leitura e escrita de forma espontânea, em que o educador apoie este processo como também faça a reflexão para a organização das crianças sobre o início do processo de escrita, garantindo condições espaciais, materiais e emocionais (p. 207).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Referencial Curricular (RCSJP, 2019).

Como observado na descrição, este campo de experiências enfatiza as práticas com as crianças a partir do contato com textos escritos, as quais tenham significados para elas e promovam a imitação da escrita em situações cotidianas, e que por meio do lúdico e do faz de conta, as crianças despertem espontaneamente o interesse pela leitura e escrita. Nesse contexto, cabe ao educador apoiar esse processo e refletir para organizá-las para o início do processo de escrita garantindo a elas condições espaciais, materiais e emocionais. Diante desse cenário, emerge a seguinte questão: o Referencial Curricular, ao se referir ao processo de escrita, está

se referindo ao processo de alfabetização? A palavra alfabetização parece ser interdita nesta etapa escolar, considerando que seja o processo de alfabetização, então vale indagar qual é o entendimento de processo de alfabetização que está subentendido neste campo de experiências. Percebo uma lacuna acerca de um tema tão importante, complexo e muito discutido, rodeado de inclinações ideológicas e polêmico entre profissionais, tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental. Não pretendo propor uma discussão a respeito, contudo, algumas interpretações se fazem necessárias já que:

o termo alfabetização ainda assusta muitos educadores porque traz consigo inúmeras representações sobre o que significa alfabetizar, ideias que se constituíram em torno da mecânica da escrita [...] o medo dos educadores parece proceder. Os antigos métodos de alfabetização baseados em práticas exclusivamente escolares, em exercícios repetitivos de coordenação motora e outros destinados à prontidão para a escrita afastam as crianças de um contato mais significativo com as manifestações escritas de sua própria língua. Tais métodos centram a atenção sobre as práticas de decodificação do escrito, mas, não no reconhecimento, na compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever. (AUGUSTO, 2011, p. 121).

Acerca do reconhecimento, da compreensão e da fruição da linguagem, ganha-se espaço a ideia de letramento, um nome dado àquele que além de saber ler e escrever também é usuário das práticas de leitura e escrita (SOARES, 1998). Assim, “restou ao termo *alfabetização* carregar consigo o sentido da técnica da leitura e da escrita e o termo *letramento*, o uso social da escrita, nos mais diversos contextos em que se apresenta o mundo” (AUGUSTO, 2011, p.121-122). Entretanto, Goulart (2006) sinaliza que o termo letramento foi acolhido largamente em nosso país sobrepondo-se ao termo alfabetização, o qual, em seu uso mais popular, toma a escrita como decodificação ou transcrição da fala e não como complexo sistema de representação. De acordo com Augusto (2011), a questão da alfabetização ou do letramento para a educação infantil tem sua importância porque é nesse contexto, na escola ou na creche, “que a criança se aproximará da escrita na companhia de um adulto que entende profundamente seu papel [*da escrita*] como linguagem no desenvolvimento intelectual e afetivo da criança” (2011, p. 122). Levando em conta que as crianças em suas teias de interdependências estão imersas em configurações cercadas de escrita, depreende-se que elas pensam sobre a escrita muito antes de chegarem a tais instituições. Por isso, para a primeira etapa da educação básica:

não convém defender qualquer alfabetização, aquela associada à mecânica e ao treino da técnica de grafar corretamente a palavras. Mas, sim, assumir aquilo que representa o ponto crucial no desenvolvimento cultural da criança, o que permite compreender a linguagem escrita, mais do que a decodificação de sinais simples (AUGUSTO, 2011, p. 123).

Corroborando a posição de Augusto (2011) sobre a alfabetização na educação infantil, vemos no Caderno 3 – Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações da Coleção Leitura e escrita na educação infantil (MEC/SEB, 2016), que:

é necessário lembrar que o objetivo da Educação Infantil não é a alfabetização stricto sensu. Embora crianças da pré-escola possam se alfabetizar por interesse particular a partir das interações e da brincadeira com a linguagem escrita, não cabe à pré-escola ter a alfabetização da turma como proposta. Na Educação Infantil, muito mais importante do que, por exemplo, ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais; é dar-lhes oportunidade de perceberem lógicas da escrita tais como sua estrutura peculiar [não se fala como se escreve], sua estabilidade [as palavras não mudam quando a professora lê uma história] e os múltiplos papéis que desempenha nas sociedades contemporâneas [utilitário e estético]. (MEC /SEB, 2016. p. 26)

A breve exposição sobre o tema alfabetização em nenhum momento teve a intenção de simplificar um tema tão importante, complexo, vastamente estudado e discutido, e sim apenas demarcar um ponto de partida para propor a problematização em torno do enunciado do objetivo destacado anteriormente e inserido no quadro a seguir, bem como os objetivos correlacionados:

QUADRO 22 - LINGUAGEM ORAL, LEITURA E ESCRITA

- Ter contato com o alfabeto em diferentes situações: brincadeiras, jogos e outros, sempre através de interações e brincadeiras e **nunca visando o processo de alfabetização**;
- Participar de jogos e brincadeiras de linguagem que exploram a sonoridade das palavras (sons, rimas, sílabas, aliteração);
- Participar da elaboração, criação e reconto de histórias e textos tendo o educador como escriba;
- Expressar suas hipóteses sobre “para que servem” os diferentes gêneros textuais como: receitas, classificados, poesias, bilhetes, convites, bulas e outros;
- Apreciar e participar de momentos de contação de histórias e de outros gêneros textuais de diferentes maneiras;

- **Fazer tentativas de escrita** do nome próprio e de alguns colegas, verbalizando suas hipóteses sobre a escrita.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Referencial Curricular Municipal (2019).

O que chama a atenção no primeiro objetivo é o imperativo “nunca visando o processo de alfabetização”. Como pudemos inferir a partir da interpretação apresentada acerca de tal processo, as crianças já estão inseridas em uma sociedade envolvida de escrita, sua interação com a cultura escrita muito provavelmente acontece antes de seu ingresso ao CMEI. Talvez tal imperativo tenha sido colocado considerando o processo de alfabetização no seu sentido estrito, entretanto, como isso não foi sinalizado no texto do respectivo campo, pode ser interpretado como incongruente tanto na sua relação com os objetivos seguintes, os quais promovem esse processo, como também ao se considerar a linguagem escrita influenciadora nas sociedades contemporâneas, a qual, “muitas vezes, determina as estruturas urbanas, as formas de interlocução, de expressão de cultura, é [*sendo*] um dos elementos com os quais as crianças interagem, buscando dele se apropriar para melhor compreender o mundo e com ele se relacionar” (BAPTISTA, 2010, p. 2).

Podemos compreender que além de um bem, “a escrita torna-se uma condição fundamental para assegurar aos sujeitos a inclusão nessa sociedade” (Idem, p. 10), já que como atividade própria do homem, a linguagem “é um tipo de poder que o ser humano tem de se comunicar, trocar experiências, estabelecer vínculos sociais recorrendo aos saberes e crenças que articulam na sociedade [...]” (AZEVEDO, 2013, p. 158). E, conseqüentemente, isso possibilita ao sujeito o governo de si, meio de conduzir-se na sociedade contemporânea,

Chegamos ao quinto e último campo de experiências **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**. Vejamos sua apresentação:

QUADRO 23 - APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

No campo de experiência em foco – Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações – há um universo de possibilidades no cotidiano com as crianças no ambiente das unidades de educação infantil. Como explicitado em Tempo de Creche, esse campo é voltado ao conhecimento matemático e das ciências da natureza. Trata-se de oportunizar aos sujeitos o conhecimento de elementos e suas características, objetos, ambientes, materiais e proporcionar

às crianças medir, relacionar, levantar hipóteses e problemas, resolver, explicar, observar, medir, registrar (RCSJP, 2019, p. 224).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Referencial Curricular Municipal (2019).

O referido campo trata do conhecimento matemático e das ciências da natureza, saberes legitimados, dos quais as crianças precisam se apropriar, pois servem de meios de orientação para viver em uma sociedade complexa como a contemporânea.

A BNCC elenca oito objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o campo de experiências: **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**, e com base nestes, o Referencial Curricular propõe outros 121 objetivos. Destes, foram selecionados 16 objetivos, como apresentado a seguir:

QUADRO 24 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC	REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS – RCSJP
(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.	<ul style="list-style-type: none"> - Manipular objetos e brinquedos de materiais diversos, explorando suas características físicas e suas possibilidades (p. 233). - Identificar objetos pessoais e do meio em que vive conhecendo suas características, propriedades e função social para que possa utilizá-los de forma independente, de acordo com suas necessidades (p. 233).
(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber os elementos (fogo, ar, água e terra) enquanto produtores de fenômenos da natureza e reconhecer suas ações na vida humana (chuva, seca, frio e calor, vento) (p. 234). - Experimentar sensações físicas táteis em diversas situações da rotina (p. 234). - Observar o céu em diferentes momentos do dia. - Explorar o efeito da luz por meio da sua presença ou ausência (luz e sombra) (p. 234). - Experimentar simulações do dia e da noite com presença e ausência de luz e sol/lua (p. 234).
(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.	- Fazer registros espontâneos sobre as observações feitas nos diferentes espaços de experimentação (p. 235).
(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita	- Observar noções de tempo: antes/depois, agora, já, mais tarde, daqui a pouco, hoje/ontem, velho/novo, dia da semana (p.236).

espontânea), em diferentes suportes.	
(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.	- Identificar objetos no espaço, fazendo relações e comparações entre eles ao observar suas propriedades de tamanho (grande, pequeno, maior, menor) de peso (leve, pesado) dentre outras características (cor, forma, textura) (p. 236).
(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.	- Recontar eventos importantes em uma ordem sequencial (p. 237).
(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.	- Participar de brincadeiras envolvendo cantigas, rimas, lendas, parlendas ou outras situações que se utilizam de contagem oral e contato com números (p. 237).
(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.	- Comparar quantidades identificando se há mais, menos ou a quantidade é igual (p. 238).

Fonte: SJP (2019).

A partir dos objetivos listados e considerando a obra *A escola da infância* (2011) como referência genealógica, demonstro a similitude entre o recorte dos objetivos do campo **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações** com o que Comenius propôs para educação das crianças na modernidade:

9. A sabedoria da criança nos primeiros seis anos começa pelo conhecimento:

a) *Acerca das coisas físicas naturais*, até o ponto em que ela possa nomear os elementos fogo, ar, água terra e aprenda os nomes chuva, neve, gelo, chumbo, ferro etc. Das árvores e de algumas das plantas mais comuns [...]. Da diferença entre os animais, o que é pássaro, gado, cavalo, vaca etc. Finalmente, como se chamam as partes de seu corpo e para que servem, que os ouvidos são para ouvir, as pernas para correr etc.

b) *Da óptica*, é suficiente que as crianças saibam o que é escuro e o que é claro, quais as diferenças entre as cores usuais e qual é o nome delas.

c) *Na astronomia*, discernir entre o Sol, a Lua e as estrelas.

d) *Em geografia*, a criança deve saber em que lugar nasceu e se vive numa vila, cidade, aldeia ou castelo. O que é campo, montanha, prado, selva, rio etc.

e) Dos primeiros princípios da *cronologia*, o que é hora, dia, semana, mês, ano, o que é primavera, verão etc.

f) A *história* começa para a criança quando ela consegue lembrar o que aconteceu ontem, há algum tempo, há um, dois ou três anos, ainda que isso seja tratado de modo pueril e que as recordações sejam vagas, como que envoltas em névoa.

g) *Da economia*, basta que saiba o que é ou não da família.

h) *Da política*, a criança deve saber quem são os governantes, legisladores, e magistrados e também que os cidadãos se reúnem de vez em quando em assembleias etc. (p. 18 e 19)

10. Fazer coisas envolve a mente e a linguagem, como a dialéticas, aritmética, geometria [...]

b) Os fundamentos da *aritmética* começam por saber se algo é muito ou pouco [...].

c) A *geometria* começa pelo conhecimento do que é grande ou pequeno, curto ou comprido, estreito ou largo, fino ou grosso e o que chamamos de palmo, côvado, passo etc (Ibidem).

Segundo o que foi apresentado, vejo a oportunidade de evidenciar as relações entre poder e saber presentes nos objetivos propostos, os quais foram eleitos para apresentarem determinados conhecimentos objetivados do mundo para as crianças. Deleuze (1991) resume as teses foucaultianas sobre o poder:

O poder não é essencialmente repressivo (já que ‘incita’, ‘suscita’, ‘produz’); ele se exerce antes de se possuir (já que só se possui sob uma forma determinável – classe – e determinada – Estado); passa pelos dominados tanto quanto pelos dominantes já que passa por todas as formas em relação (DELEUZE, 1991, p. 79).

Como já dito em outros momentos, o poder está presente nas relações humanas e sua essência não apenas reprime, já que estimula, provoca, torna-se produtivo. Sobre o saber, Foucault tematiza o conhecimento como acontecimento articulado ao poder, como uma estratégia e não como uma faculdade humana (natural, biológica, cerebral), uma epistemologia “tradicional”, a qual considera o conhecimento como uma estrutura que tanto se coloca *a priori* de qualquer experiência quanto supera seus limites. Poder e saber relacionam-se intrinsecamente, sendo que as relações de força constituem o poder e as relações de forma, o saber, contudo, o poder tem o primado sobre o saber. “O poder é fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber [...] se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores [...] por isso que [e/e] é apreensível, ensinável” (VEIGA-NETO, 2016, p. 128). Esta fusão entre poder e saber atravessa o sujeito pelo discurso. Podemos visualizar o que foi colocado aqui relacionando ao conjunto de objetivos elencados com a finalidade de serem aprendidos pelas crianças, sendo “[...] o poder-saber, os processos e as lutas que determinam as formas e os

campos possíveis do conhecimento” (FOUCAULT, 1987, p. 27). Esta interpretação torna-se possível por meio da problematização, a qual nos faz desnaturalizar coisas tidas como essencialmente naturais, que estão desde sempre presentes em nossas vidas, como é o caso das disciplinas.

Em consonância com o exposto até o momento, selecionei alguns recortes dos campos de experiências deste segundo bloco, a fim de chamar a atenção para as relações destes campos de experiências com as respectivas disciplinas (eixo dos saberes):

QUADRO 25 - CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS VERSUS⁷⁹ DISCIPLINAS

<i>Campos de Experiências</i>	<i>Disciplinas</i>
<i>Traços, sons, cores e formas</i>	<i>artes visuais (desenho, pintura, escultura) e a música (p. 193).</i>
<i>Escuta, fala, pensamento e imaginação</i>	<i>[...] especialmente a linguagem escrita, sempre convidando a criança a iniciar o contato com o texto [...] (p. 204).</i>
<i>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</i>	<i>conhecimento matemático e ciências da natureza (p. 224).</i>

FONTE: Elaborado pela autora, a partir do Referencial Curricular (RCSJP, 2019).

Embora se afirme que “os campos de experiência não podem ser tratados como divisões de áreas ou componentes disciplinares” (FOCHI, 2015, p. 222), suas relações são intrínsecas, pois:

Chamamos de disciplina a cada campo formado por um conjunto de enunciados que, ao mesmo tempo em que estatuem sobre um dado conteúdo, sinalizam os limites do próprio campo. É o conjunto dessas marcas e sinais que nos levam automaticamente a mapear o campo do pensável e do dizível – aí apontando e separando para nós o que é verdadeiro daquilo que não o é – e a deixar nas áreas de sombra o impensável e o indizível (VEIGA-NETO, 2016, p. 103).

A partir das disciplinas, são apresentadas “as verdades” do mundo às crianças, para que tenham meios de se orientarem para sua sobrevivência em uma sociedade complexa. Como assegura Goodson (2007, p. 244): “as disciplinas

⁷⁹ Termo utilizado no sentido de comparação para evidenciar suas relações.

escolares não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação direta com o poder e os interesses dos grupos sociais”. Como por ora discutido, o poder não é algo somente coercitivo ou negativo, algo já dado, pronto e acabado, exercido verticalmente. Faz sentido pensá-lo como difuso no social e nas relações, ou seja, exercido em todos os pontos.

A intenção de evidenciar a presença das disciplinas na Educação Infantil é uma maneira realista de interpretar a organização da educação institucionalizada, na qual a supracitada etapa está inserida, uma vez que o discurso dos campos de experiências como arranjo curricular proposto pela BNCC parece omitir ou negar as disciplinas. Ou seja, a palavra disciplina⁸⁰(s) é interdita no discurso pedagógico atual, ela não está circunscrita na ordem do discurso dos campos de experiências da BNCC (2017), e isto pode ser entendido, uma vez que “os regimes de discursos são as manifestações apreensíveis, visíveis, da episteme⁸¹ de uma determinada época” (VEIGA-NETO, 2016, p. 96). Porém, isto não quer dizer que as disciplinas não estejam presentes, pelo contrário, arrisco a dizer que elas embasam os campos de experiências como observado tanto no texto introdutório de cada campo como nos objetivos propostos deste segundo bloco no eixo dos saberes e no eixo do corpo nos campos de experiências elencados no primeiro bloco.

Retomo o que escrevi na introdução da seção anterior, quando propus me esforçar para evidenciar aquilo que está colocado para a educação das crianças nesta primeira etapa da educação básica a partir dos enunciados (objetivos); arrisco dizer que estes não fogem do ensino das disciplinas, sendo estas citadas pelos respectivos campos de experiências em seus textos introdutórios, e se concretizam em seus objetivos. E isso, embora negado, é algo produtivo, já que a transmissão é condição essencial para o processo de crescimento do conhecimento humano:

Ela [*transmissão*] permite a uma geração posterior utilizar o conhecimento sem ter que passar por todos os ensaios e experiências que foram necessários aos seus antepassados para produzir este conhecimento. [...] Um indivíduo pode utilizar a língua e o conhecimento na forma que eles

⁸⁰ Na Contemporaneidade, devido aos discursos progressistas, a palavra disciplina tem sido interdita, pois parece que denota algo negativo. Entretanto, a disciplina é extremamente necessária no processo civilizador para a formação do sujeito.

⁸¹ Episteme: “designa um conjunto de condições, de princípios, de enunciados e regras que regem sua distribuição, que funcionam como condições de possibilidade para que algo seja pensado numa determinada época” (VEIGA-NETO, 2016, p. 96).

assumem quando entra na comunidade dos vivos e não ter consciência do fato de que, para sua elaboração, contribuiu o trabalho e a experiência das gerações agora mortas (ELIAS, 2002, p.120).

Com esta compreensão, é plausível considerar, de modo produtivo, a transmissão do conhecimento sistematizado, uma vez que grande parte do fundo de conhecimento é organizado na escola pelas disciplinas (currículo escolar) para as novas gerações, ou seja, as crianças obtêm a língua e também partes do fundo de conhecimento coletivo, já que as pessoas se incluem num mundo de conhecimentos que resulta das experiências de muitas pessoas (ELIAS, 2002). Isto não quer dizer considerar tais conhecimentos (disciplinas) como algo dado, pronto, e sim admitir que como produtos de elaboração humana, são permeados por relações de poder.

Em resumo, evidenciar a presença das disciplinas na Educação Infantil é compreender o arranjo curricular *campos de experiências* como um dispositivo de governamentalidade dos sujeitos infantis baseado em discursos, práticas e saberes os quais conduzem suas condutas.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), após a apresentação dos cinco campos de experiências e de seus respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, é tratado sucintamente sobre a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental como no Referencial Curricular e, em seguida, é exposta a síntese das aprendizagens dos campos de experiências:

Essa síntese deve ser compreendida como **elemento balizador e indicativo** de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p. 53, grifo no original).

Da forma como é explicitada, a síntese de aprendizagens deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo e significa que deve servir de sustentação e sinalizar o que deve ser aprendido pelas crianças na Educação Infantil, e mesmo sendo afirmado que não é condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental, descreve o que é esperado das crianças ao concluírem a primeira etapa da educação básica.

A seguir, segue a síntese das aprendizagens, a qual não foi observada no Referencial Curricular.

FIGURA 4 – SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS

O eu, o outro e o nós	Respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Conhecer e respeitar regras de convívio social manifestando respeito pelo outro.
Corpo, gesto e movimentos	Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. Coordenar suas habilidades manuais.
Traços, sons, cores e formas	Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.
Escuta, fala pensamento e imaginação	Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando a fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências. Utilizar unidades de medida (dia e noite, dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano. Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 54-55)

Essa síntese das aprendizagens diz quem é o sujeito da educação infantil a partir de um acumulado sucessivo de verdades objetivas, ou seja, os objetivos da respectiva síntese são constituídos nas relações de poder-saber e como práticas institucionalizadas buscam produzir o sujeito que descrevem, que pode ser entendido como o sujeito “preparado” para ingressar ao Ensino Fundamental. Ao conjugarmos

os verbos na 3ª pessoa, evidenciamos o sujeito pedagógico, “resultado da articulação entre os discursos que o nomeiam – discursos que se pretendem científicos – e práticas institucionalizadas que o capturam” (LARROSA, 1994). Nesta direção:

[...] Torna-se mais fácil perceber o papel constituidor dos discursos que enunciam sobre as crianças, sejam eles discursos, médicos, biológicos, antropológicos, políticos, pedagógicos... Tais discursos, ao descrevê-las em minúcias, segundo interesses particulares e característicos de cada campo particular do saber, operam de forma a homogeneizar/ tornar dominante um modo de concebê-las, acabando por construir para elas uma posição de sujeito ideal, um sujeito universal [...] (Bujes, 2003, p. 65).

Em suma, ao observar a descrição da referida síntese, evidencia-se a pretensão de “definir como o sujeito deverá se constituir após ter transitado pela instituição escolar [*educação infantil*], [*isso*] se constitui numa das maiores expressões da governamentalidade foucaultiana” (POOLI, 2014, p. 9), a partir do enquadramento das crianças em um modelo organizado de desenvolvimento que possibilita sua descrição, diferenciação, hierarquização, exclusão e homogeneização a fim de capturar, governar, normalizar e subjetivar esses sujeitos infantis. Embora o discurso do arranjo curricular *campos de experiências* seja uma proposta considerada inovadora e flexível, opera no governo da infância e produz efeitos nos sujeitos infantis por meio da presença de tecnologias do eu, do poder disciplinar, dos regimes de verdade, das relações de poder-saber.

Com base na análise realizada, pude observar que no Referencial Curricular são elencados aproximadamente 400 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os cinco campos de experiências, a partir dos 32 objetivos propostos pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Interpreto que esse extenso conjunto de objetivos e práticas concatenados às aprendizagens dos sujeitos infantis e o que estes devem atingir é uma forma de normalização dos saberes, dos interesses e das necessidades, um exercício de governo “segundo normatividades da sociedade que se empreende” (RESENDE, 2010, p. 253).

Nesta linha, vejo oportuno trazer à baila o conceito de experiência (Larrosa, 2002) enfatizado no Referencial Curricular para algumas problematizações: para esse conceito, a experiência é singular, irrepetível e sua lógica produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Frente à quantidade de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos para as crianças, temos uma situação paradoxal.

Primeiramente, retomo a dúvida levantada ao final da apresentação do conceito de experiência enfatizado no Referencial Curricular: é possível dividir a experiência por campos? E, ainda, qual seria o tempo e o espaço para a experiência das crianças, aquela que possibilita que algo lhes aconteça ou as toque, que conta com a imprevisibilidade? Diferença, heterogeneidade, pluralidade são contempladas? Com a análise empreendida, é visível a homogeneização, a normalização, o caminho “pré-visto”, “pré-dito” com tempo e espaço segmentados e demarcados para um resultado determinado, ou seja, para a fabricação de um sujeito sólido, coeso, autônomo, independente que se conhece. Como colocou o próprio Larrosa (2002), a experiência está cada vez mais rara por vários fatores. Percebo um tanto problemático enfatizar tal conceito em um documento que traz uma grande quantidade de orientações/prescrições que delimitam de modo preciso como deve ser realizado o trabalho pedagógico com as crianças. O labor hercúleo até aqui não é para denunciar ou rejeitar algumas práticas e valores necessários para a organização de nossos contextos escolares, no caso, nos centros municipais de educação infantil, e sim, problematizar o que nos é dado como universal, ou seja:

demonstrar às pessoas que muitas coisas que são parte de sua paisagem – que as pessoas pensam ser universais – são resultado de algumas mudanças históricas muito precisas. Todas as minhas análises são contra a ideia de necessidades universais na existência humana. Elas demonstram a arbitrariedade das instituições e demonstram qual espaço de liberdade pode ainda ser desfrutado e quantas mudanças podem ainda ser feitas (FOUCAULT *apud* PETERS, BESLEY, 2008, p. 87).

Nesta lógica, com a interpretação de que as coisas não são naturais, podemos visualizar o espaço de liberdade que realmente temos para pensarmos sobre a educação das crianças de modo diferente do que já fora pensado, e que se continua a pensar e assegura-se ser o modo adequado. Isto é, o que vimos no decorrer da análise foi a delimitação da liberdade das crianças, sua normalização, a autorregulação para o governo de si, modos de organizar o que se deve ensinar e como deve ocorrer esse processo, tomada como a única possível baseada no otimismo pedagógico que “confia ser possível governar o desenvolvimento humano e melhorá-lo, intervindo adequadamente nele com a educação consciente, pensada e reflexivamente dirigida” (SACRISTÁN, 2005, p. 32).

Após o exercício analítico com foco no que está colocado nas práticas estruturadas nos campos de experiências do Referencial Curricular, ou seja, nas práticas a serem realizadas com as crianças, trato a seguir sobre a mediação do educador/professor, tão enfatizada para o trabalho pedagógico, a ser realizado com as crianças por meio dos campos de experiências supracitados.

6.2.3 Os campos de experiências e o professor⁸²

Primeiramente, sinalizo que embora o foco dessa dissertação sejam as práticas pedagógicas para as crianças da pré-escola, não tem como deixar de lado o professor, já que ele, mesmo não estando no centro do processo como anunciado no Referencial Curricular, exerce papel relevante na efetivação de tais práticas.

A BNCC (2017) discorre sobre a necessidade de imprimir a **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de *cada criança* e de *todo o grupo* – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem a intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em ‘aptas’ e ‘não aptas’, ‘prontas’ ou ‘não prontas’, ‘maduras’ ou ‘imaturas’. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2017, p. 38-39).

⁸² Utilizado o substantivo masculino com a intenção de se referir tanto aos profissionais do sexo masculino como feminino, conforme preconizam as gramáticas tradicionais da Língua Portuguesa.

Essa intencionalidade está presente no Referencial Curricular por meio de um grande número de prescrições/orientações acerca do papel do professor/educador para a realização do trabalho pedagógico com as crianças, como podemos visualizar na seleção que segue:

QUADRO 26 - O PAPEL DO EDUCADOR/PROFESSOR

[...] os educadores precisam garantir na organização da rotina diária um tempo em que as crianças possam escolher o que fazer, enaltecendo o brincar e a exploração dos espaços e materiais. Isso é de extrema importância, já que nesse momento, o educador passa a ter o papel de observador sensível, problematizador, provocador de situações que façam com que narrativas durante a brincadeira sejam cada vez mais elaboradas, impulsiona e potencializa a brincadeira de meninos e meninas da Educação Infantil, incentivando a participação de todos (p. 128).

Uma vez que o educador se aproxima do mundo da criança e observa com mais propriedade as brincadeiras, sua prática pedagógica torna-se mais efetiva. Levando em consideração a combinação das atividades que serão oferecidas, ele passa a valorizar as preferências delas e a estimular sensações, afetos, cognição e imaginação (p. 128).

O educador/professor poderá proporcionar o brincar e as interações como forma e meio de construção do conhecimento, que está sendo retomado de maneira a criar novos desafios, para o desenvolvimento das crianças (p. 171).

FONTE: Elaborado pela autora a partir do Referencial Curricular (RCSJP, 2019).

Os excertos selecionados reafirmam o que já foi exposto na análise: educador/professor que investiga e valoriza o brincar e as interações, atento aos interesses e preferências das crianças, torna sua prática mais efetiva.

Como complemento do papel do educador/professor, consideremos as estratégias possíveis para estimular a interação das crianças:

FIGURA 5 - ESTRATÉGIAS POSSÍVEIS PARA ESTIMULAR A INTERAÇÃO

• ORGANIZAR o ambiente e as rotinas para acolher as crianças ingressantes na unidade ou mesmo aquelas matriculadas após um período de férias ou adoecimento, no chamado “processo de adaptação”.
• ESTRUTURAR um ambiente tranquilo, que favoreça o estabelecimento de interações entre eles, compreendendo seus movimentos como intenções exploratórias e forma de comunicação.
• POSSIBILITAR a participação em atividades individuais e em grupo que as ajudem a entender os direitos e as obrigações das pessoas.
• AJUDAR cada uma a reconhecer a existência do ponto de vista do outro e considerar possíveis sentimentos, intenções e opiniões dos demais, tecendo atitudes negociadoras e tolerantes.

<ul style="list-style-type: none"> • COMUNICAR com clareza as instruções sobre a organização física e social do ambiente, de modo a fortalecer sua autonomia e estimular a colaboração.
<ul style="list-style-type: none"> • OFERECER materiais e propor atividades em que percebam a necessidade de cooperar.
<ul style="list-style-type: none"> • AJUDAR a organizar tarefas em grupo e estimular a reflexão sobre eventual quebra das regras decididas coletivamente.
<ul style="list-style-type: none"> • INCLUIR sua participação na caracterização e no arranjo dos espaços que mais frequentam e no cuidado com os objetos, de modo a mantê-los conservados e acessíveis.
<ul style="list-style-type: none"> • ATUAR quando o grupo reage a determinada criança, coibindo preconceitos, agressões e assédios, de maneira a ampliar o olhar de todas para a importância de respeitar os colegas.
<ul style="list-style-type: none"> • APOIAR aquelas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a se perceberem como integrantes dos grupos infantis, demonstrando confiança em suas potencialidades de aprender como os colegas e as estimulando diante de dificuldades, e, ao mesmo tempo, acompanhar o que o grupo pode aprender com elas.
<ul style="list-style-type: none"> • CUIDAR para que os espaços, materiais, objetos, brinquedos, procedimentos e formas de comunicação sejam adequados às especificidades e singularidades do brincar e do interagir das crianças, em especial daquelas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
<ul style="list-style-type: none"> • CRIAR situações em que as crianças possam desenvolver seus afetos, desejos, saberes e aprendam a ouvir o outro, conversar, negociar com argumentos e metas, fazer planos comuns, enfrentar conflitos, participar de uma atividade em grupo e criar amizades com seus companheiros.
<ul style="list-style-type: none"> • APOIAR o desenvolvimento de sua identidade pessoal, sentimento de autoestima, autonomia, confiança em suas possibilidades e pertencimento a determinado grupo étnico-racial, crença religiosa, local de nascimento etc.
<ul style="list-style-type: none"> • FORTALECER os vínculos afetivos com suas famílias e ajudá-las a captar as possibilidades apresentadas por diferentes tradições culturais para a compreensão do mundo e de si mesmas.
<ul style="list-style-type: none"> • INCENTIVAR a reflexão sobre o modo injusto como os preconceitos étnico-raciais e outros foram construídos e se manifestam e a tessitura de atitudes de respeito, não discriminação e solidariedade.
<ul style="list-style-type: none"> • CONSTRUIR/TECER com elas o entendimento da importância de cuidar de sua saúde e de seu bem-estar no decorrer das atividades cotidianas.
<ul style="list-style-type: none"> • CRIAR hábitos ligados a limpeza e preservação do ambiente, a coleta do lixo produzido nas atividades e a reciclagem dos inservíveis.

Fonte: RCSJP (2019, p.164).

Podemos perceber que tais estratégias pormenorizadas são ações que o professor deve executar, e seu conjunto pode ser interpretado como prescrições que governam a conduta docente, direcionam e moldam formas de ser professor. Cláudia Horn (2017), em sua tese de doutoramento, discorre sobre o *design* da docência na contemporaneidade a partir da documentação pedagógica e cita diversos estudos sobre a docência. Segundo a autora: “Essas pesquisas ajudam-me a mostrar como a docência vem esmaecendo o seu compromisso com o ensino e a responsabilidade perante o conhecimento escolar, passando a fabricar outras subjetividades docentes” (HORN, 2017, p. 193). Além do que foi observado nos excertos selecionados, o seguinte fragmento do Referencial corrobora o que diz a referida autora:

O educador visualiza a criança no centro do processo, estando aberto aos questionamentos, curiosidades, atuando como coparticipante, garantindo a organização de espaços, ambientes e materiais, tendo papel de extrema importância em pensar, observar, anotar, dando suporte tanto na maneira de novas organizações de espaços, aporte emocional identificando novas possibilidades de aprendizado, questionando qual a intencionalidade de cada proposta, como cenário sempre o respeito à criança e seus saberes, ampliando o olhar sensível na percepção de incentivá-las, criando condições de para que ela se expresse e sinta-se acolhida, pois são aspectos fundamentais a serem levados em consideração no processo educativo (FONSECA apud RCSJP, 2019, p. 207).

Tal fragmento, além de tratar sobre o perfil (normalização) esperado do educador/professor para a Educação Infantil, menciona a organização dos espaços. Aproveito para tratar sobre espaço a partir da seguinte proposição:

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa. A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 61).

A dimensão espacial juntamente com o tempo constitui a base da atividade educativa, e assim, enquanto instituição, o CMEI ocupa um espaço e um lugar. A apropriação “do espaço vivido é um elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos [...] o espaço jamais é neutro” (Viñao Frago, 2001, p. 63 e 64), “carrega em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam” (Ibidem). Ele divulga e apresenta “a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo” (Ibidem), o qual apresenta variações de acordo com a cultura. Portanto, esse emprego é um produto cultural específico que se refere “às relações interpessoais [...] mas, também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos [...]” (Ibidem).

A instituição escolar como lugar abarca todas as questões referidas, e inclusive tem particularidades que a configuram como um espaço único e diferente, especialmente porque crianças, adolescentes e jovens permanecem durante os anos

de formação das estruturas mentais básicas⁸³. No caso dessa dissertação, trata-se especificamente dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), os quais atendem crianças de 0 a 5 anos, obrigatoriamente a partir dos 4 anos de idade. Como mencionado, o espaço não é neutro, ele educa, conseqüentemente, o espaço e a educação têm implicações recíprocas.

A organização do espaço, sua constituição como lugar, “constitui um elemento significativo do currículo – independentemente de que aqueles que o habitam esteja, ou não, conscientes disso” (ESCOLANO *apud* VIÑAO FRAGO, 2001, p. 78). Exatamente por este motivo, trouxe esta compacta apresentação do conceito de espaço⁸⁴, a fim de possibilitar um maior entendimento a respeito da organização dos espaços indicada no Referencial Curricular, como por exemplo:

Cada vez mais os espaços da educação infantil devem ser vistos como ambientes de vivências e explorações com múltiplos recursos e possibilidades de interação com objetos, de vivência de sentimentos que tenham significados para as crianças (RCSJP, 2019, p. 194).

Neste excerto, enfatizo a recomendação do Referencial Curricular de como devem ser vistos os espaços da educação infantil, a qual pode ser interpretada como uma visão harmônica, idealizada, natural dos respectivos espaços. Vejo que as questões inerentes ao espaço (como já colocadas) parecem não ser levadas em conta, com isso, quero dizer que há o ocultamento ou a desconsideração das relações de poder. Acredito que espacializar, ou seja, entender os espaços na educação infantil pode ser muito útil para compreender o que está sendo proposto para esta etapa escolar, ao considerar que os espaços são pensados, desenhados, construídos e utilizados para a finalidade educativa. Vinão Frago (2001) confere a tríplice função (produtiva, simbólica e disciplinar) do trabalho (FOUCAULT, 1979) ao espaço escolar e inclui a função de vigilância e controle. Entretanto, entre tais funções ocorrem divergências: no mesmo momento em que a função de vigilância e controle demanda transparência e visibilidade, as funções produtivo-educativa ou de ensino e a função

⁸³ “Estruturas mentais conformadas por um espaço que, como todos, socializa e educa, mas que, diferentemente de outros, situa e ordena com essa finalidade específica a tudo e a todos que nele se encontram” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 64).

⁸⁴ Para mais detalhes acerca do conceito de espaço vide VIÑAO FRAGO & ESCOLANO (2001).

disciplinar inclinam a repartir e demarcar os tempos, as matérias ou conteúdos, as pessoas e os espaços. Desta forma, o espaço escolar:

torna-se, assim, no seu desenvolvimento interno, um espaço segmentado no qual o ocultamento e o aprisionamento lutam com a visibilidade, a abertura e a transparência. A racionalização burocrática – a divisão do tempo e do trabalho escolares – e a gestão racional do espaço coletivo e individual fazem da escola um lugar em que adquirem importância especial a localização e a posição, o deslocamento e o encontro de corpos, assim como o ritual e o simbólico. Numa instituição segmentada, parcelada, a vigilância e o controle – a coordenação – só são possíveis mediante a comunicação, a existência de órgãos colegiados, a visibilidade espacial, os elementos simbólicos unificadores ou a ritualização das principais atividades que acontecem nela (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 80).

Nesta perspectiva, torna-se evidente a racionalidade do espaço escolar, seja nas instituições de educação básica, seja de ensino superior. Isso quer dizer que mesmo que se diga que os espaços na Educação Infantil devem ser vistos conforme explicitado no Referencial Curricular, o CMEI, sendo uma instituição escolar, não consegue fugir da racionalização burocrática, a qual divide o tempo e as práticas e a administração racional do espaço coletivo e individual demarca a localização e a posição, o deslocamento e o encontro de corpos, o ritual e o simbólico, como discorrido na subseção 3.2 – Modelos Pedagógicos e no início da análise.

Observemos o seguinte trecho do Referencial Curricular:

A escolha das práticas a serem promovidas no espaço educativo é do professor, iluminado por sua formação profissional e pela proposta pedagógica construída coletivamente na unidade de Educação Infantil, mas, em especial, por sua sensibilidade para, a cada dia, ouvir e acolher os propósitos das crianças de seu grupo (Oliveira apud RCSJP, 2019, p. 196).

Tal excerto passa em um primeiro momento a ideia de que o professor tem plena autonomia na escolha das práticas a serem promovidas no espaço educativo, ‘iluminado’ pela formação inicial e pela proposta pedagógica construída pela equipe. Entretanto, conforme já pontuado, o espaço educativo é um espaço segmentado e demarcado, e “a vigilância e o controle – a coordenação – só são possíveis mediante a comunicação, a existência de órgãos colegiados, a visibilidade espacial, os

elementos simbólicos unificadores ou a ritualização das principais atividades que acontecem nela” (VINÃO FRAGO, 2001, p. 80). Logo, a escolha das práticas a serem promovidas no respectivo espaço é delimitada pela organização própria deste espaço, e precisa, inclusive, considerar as relações entre a disposição das pessoas e objetos. Um exemplo é a sala de aula, “um compartimento em geral retangular, fechado, no qual a única abertura permitida – ao olhar exterior e por razões de vigilância, iluminação ou higiene – é o visor envidraçado na porta ou o janelão exterior” (Idem, p. 117), em que cada grupo de crianças de acordo com a faixa etária tem seu lugar definido desde o ingresso à Educação Infantil. Espaços específicos, lugares construídos (organizados intencionalmente) demarcam, delimitam, ordenam e sequenciam o que vai ser ensinado ou aprendido com a intenção de previsibilidade ou segurança para não deixar margem para a imprevisibilidade, aleatoriedade e instabilidade. “O problema se coloca quando tais precisão e regularidade, normalização e racionalização, realizam-se mediante dispositivos e engrenagens mecânicas ou organizações maquinais de seres vivos” (VINÃO FRAGO, 2001, p. 138), em outras palavras, a maquinaria escolar, com seus dispositivos e engrenagens, opera com seres humanos, logo torna-se inexequível fazer do lugar construído um sistema fechado desconsiderando as necessidades humanas e as configurações de espaços.

A partir disso, e incluindo as diversas prescrições/orientações acerca do papel do professor presentes no Referencial Curricular para a realização de seu trabalho, fica evidente a redução da margem de interpretação dos professores e consequentemente sua atuação mais livre, em decorrência da minuciosidade nas orientações que pode ser compreendida como um acentuado governo da docência, o qual produz diferentes subjetividades docentes.

Na sequência, tratarei brevemente acerca da Teoria da Complexidade, teoria entendida como escolhida⁸⁵ para o Referencial Curricular.

⁸⁵ A Teoria da Complexidade foi escolhida pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação constituída do ano de 2017 ao ano de 2018, sem prévia discussão com os profissionais da rede lotados na educação infantil, bem como sem subsídios teóricos e metodológicos a eles.

6.2.3.1 A Teoria da Complexidade e os campos de experiências

Inicialmente, esclareço que não tenho a intenção de uma explanação aprofundada acerca da Teoria da Complexidade para emitir alguma opinião favorável ou não, pois ela não é objeto de meu estudo. Apenas vou escrever sucintamente a respeito com a intenção de complementar o que já foi dito no capítulo 4, seção 4.3 – Configurações do Currículo da Educação Infantil de São José dos Pinhais. Logo em seguida, apresentarei a fala das pedagogas relacionada com os efeitos da Teoria da Complexidade na efetivação das práticas pedagógicas propostas no Referencial Curricular pelos campos de experiências e a respectiva análise.

A Teoria da Complexidade, sistematizada por Edgar Morin, cuja “produção intelectual [...] vem se aprimorando desde os anos cinquenta do século passado no sentido de construir um método que possa rejunta, articular, e fazer com que as ciências naturais e humanas possam dialogar” (SÁ, 2008. p. 62), surgiu na obra do autor a partir do termo “complexidade”, no final dos anos 1960, advindo da Teoria dos Sistemas, da Cibernética e do conceito de auto-organização (PETRÁLIA *apud* SÁ, 2008. p. 62). Complexo vem do latim (*complexus*) e quer dizer um conjunto de coisas, fatos, circunstâncias, eventos que apresentam ligação e são interdependentes. A Teoria da Complexidade, também denominada teoria dos sistemas não lineares ou teoria dos sistemas dinâmicos, considera a realidade complexa e, conseqüentemente, a necessidade de se pensar de forma complexa, considerando as incertezas e o imprevisível de uma realidade dinâmica e processual:

O pensar complexo significa compreender cientificamente a interdependência e interconexão entre todos os fenômenos físicos, naturais e sociais. O pensamento complexo procura superar uma visão linear, reducionista e disjuntiva do conhecimento, do processo de (re)construção dos saberes científicos. O verdadeiro problema da reforma do pensamento, como diz Morin (2001a), é que se aprendeu a separar, mas é preciso (re)aprender, (re)ligar, estabelecer uma conexão completa que faça um círculo (SÁ, 2008. p. 62).

Segundo o Referencial Curricular de São José dos Pinhais:

O pensar complexo busca libertar o pensamento de suas amarras formais para torná-lo crítico e criativo; privilegia a ideia de movimento, da dinamicidade, do processo, do 'estar sendo' como possibilidade. Nessa visão, trabalha-se com a perspectiva de que não é a mera soma de funções, numa instituição ou numa rede educativa como entidade independente em si mesma por serem constituídas de pessoas, experiências, saberes e funções diversas e ricamente diversificadas (RCSJP, 2019, p. 36).

Alicerçada na análise das práticas pedagógicas (objetivos de aprendizagem e desenvolvimento) propostas para a educação infantil no Referencial Curricular realizada até este momento, apenas pontuo que a excessividade de orientações/prescrições para a realização do trabalho pedagógico, de certo modo, pode gerar um descompasso com o pensar complexo, que segundo o excerto acima, privilegia a ideia de movimento, da dinamicidade, do processo, da imprevisibilidade.

As relações entre duas ou mais pessoas (um casal, uma família, um pequeno grupo de amigos, uma rede municipal de ensino) são sempre marcadas por um equilíbrio de poder. Para Elias (2008), o conceito de poder proporciona aos indivíduos e grupos a oportunidade de influenciar o destino de outras pessoas com as quais possuem laços de interdependência. Acredito que neste momento caiba reiterar a escolha⁸⁶ da Teoria da Complexidade a fim de evidenciar esta questão do poder, ou seja, a escolha foi feita por um determinado grupo que naquela ocasião teve o poder desta escolha em detrimento de outros grupos de profissionais lotados nas unidades de ensino.

Agora, observemos a fala das pedagogas⁸⁷ a partir da questão: Como pensa em realizar a atualização da proposta pedagógica em seu CMEI a partir do Referencial Curricular (RCSJP, 2019)? A seu ver, qual seria o benefício da Teoria da Complexidade na efetivação das práticas pedagógicas?

⁸⁶ Escolha feita por um grupo de profissionais lotados na SEMED, sem prévia discussão e/ou estudo pertinente com os profissionais lotados na Educação Infantil.

⁸⁷ Embora conste como sugestão no parecer de uma das integrantes da banca de qualificação que o Referencial Curricular já responderia à problemática da pesquisa, neste momento, aproveitei tais falas pelo motivo de terem relação com esta parte da análise. Os nomes das participantes são fictícios em respeito ao termo de sigilo assinado. Optei por expor a opinião das profissionais no quadro e em itálico para facilitar a visualização. As opiniões foram transcritas de forma literal, não realizei alterações em termos de frases e palavras etc.

QUADRO 27 - ATUALIZAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CMEI A PARTIR DO REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL E A TEORIA DA COMPLEXIDADE

*Estou planejando iniciar com um grupo de estudos sobre os referenciais teóricos e documentos norteadores da Educação Infantil nacionais e municipais, posteriormente realizar o estudo do referencial Curricular Municipal e a partir desses repertórios, iniciar a construção da proposta pedagógica do CMEI. **Penso que a teoria da Complexidade contribuirá para o desenvolvimento das práticas que valorizem os campos de experiências propostos na BNCC, pois a teoria da complexidade considera importante a relação entre os saberes e os campos de experiências também.*** (Pedagoga Diana)

Nossa equipe tem feito algumas leituras do Referencial Curricular Municipal, mas nada ainda de muito concreto. Penso que é necessário maior aprofundamento desta parte teórica, para aí sim, colocarmos no nosso documento a cara do nosso CMEI. **A teoria da complexidade vai levar em consideração todos os elementos que estão envolvidos na dinâmica do ensino/aprendizagem. Não há isto ou aquilo e sim: isto e aquilo. Ao considerar a criança como um ser complexo, é necessário pensar em tudo que a atinge, que a rodeia para compreender seu desenvolvimento. Que ela é um ser curioso, que não separa seus desejos de conhecimento por “disciplinas”, então pode se dizer que está tudo interligado.** (Pedagoga Ester)

As formações junto a equipe já estão acontecendo, é necessário apropriar-se do conhecimento que está sistematizado em nosso Referencial para poder ampliar nosso olhar acerca de nossa comunidade e crianças, para assim atualizar nossa proposta pedagógica. **Sinceramente, acho que a teoria da complexidade foi colocada para trazer algo novo para o currículo, mas não conheço o suficiente para fazer relação direta com as práticas com as crianças.** (Pedagoga Lavínia).

Fonte: A autora (2020)

Observando a parte em negrito, a primeira profissional acredita que a referida teoria contribuirá para o desenvolvimento das práticas, uma vez que considera importante a relação entre os saberes e os campos de experiências. A segunda profissional diz que a Teoria da Complexidade considera “todos os elementos que estão envolvidos na dinâmica do ensino/aprendizagem”, isto de certa forma passa a ideia de que a referida teoria seja capaz de garantir os melhores resultados na dinâmica do ensino/aprendizagem, já que abrange todos os elementos envolvidos, e isso faz relação com o que já havia mencionado na seção 4.3 Configurações do Currículo da Educação Infantil de São José dos Pinhais, e quanto à criança que “não separa seus desejos de conhecimento por ‘disciplinas’, então pode se dizer que está tudo interligado”. Para esta fala, trago como contraponto a análise feita sobre as relações intrínsecas entre o arranjo curricular Campos de Experiências e as disciplinas, na qual demonstrei que este arranjo curricular, mesmo apresentado com uma nova roupagem, é constituído tanto pelas disciplinas que operam no eixo do corpo como no eixo dos saberes.

A partir da fala de ambas, fica subentendido que as profissionais têm um determinado conhecimento a respeito, entretanto, não apresentaram sugestões ou exemplos concretos relacionando a supracitada teoria com as práticas pedagógicas postas nos Campos de Experiências, ou seja, não explicitaram como isso poderia ser realizado. A terceira pedagoga, por outro lado, relata que acredita que a Teoria da complexidade foi adotada por se algo novo e sinaliza não ter conhecimento suficiente a respeito da referida teoria para relacioná-la diretamente com as práticas propostas nos Campos de Experiências. Concordo com essa participante quanto ao conhecimento exíguo sobre a Teoria da Complexidade para relacioná-la com as práticas pedagógicas, já que não ocorreram formações/estudos para os pedagogos da rede lotados na Educação Infantil. Logo, isso pode ser um problema ao levar em conta a função das profissionais, já que uma de suas atribuições é de participar da coordenação, elaboração, acompanhamento e execução da Proposta Pedagógica do CMEI em que atua, a partir do Referencial Curricular do município, bem como acompanhar e apoiar a prática pedagógica, assessorando os professores de acordo com o Referencial supracitado. No texto do Referencial Curricular, há passagens que mencionam a transdisciplinaridade, entretanto, não há exemplos efetivamente práticos de como operá-la nas práticas propostas para as crianças, como podemos observar no excerto abaixo:

Tal proposta [campos de experiências] pretende uma educação permeada pela transdisciplinaridade, objetivando a formação integral dos seres humanos, que deverão, experimentar e vivenciar situações de aprendizagem pautadas nos eixos pensar, ser e agir (RCSJP, 2019, p. 156).

A partir disso, faz sentido pensar que:

Se, frente a uma prática P uma teoria T parece não funcionar ou nos diz muito pouco sobre P, então é porque essa teoria T deve ser mudada ou ajustada para T1, T2 ou T3 etc. Simplesmente negar *tout court* a teorização e apostar tudo na prática indica, na melhor das hipóteses, um espontaneísmo epistemológico míope e grosseiro. Por outro lado, colocar todas as fichas na teoria não passa de pedantismo e encastelamento acadêmico. Uma opção por um desses extremos só leva à imobilidade e à impossibilidade de qualquer ação educativa digna desse nome (VEIGA-NETO, 2015, p. 136).

Talvez se fosse alargada a compreensão dos profissionais envolvidos no processo pedagógico acerca da Teoria da Complexidade, uma vez que, como já informado, a supracitada teoria foi escolhida sem prévia discussão com os profissionais da rede lotados na educação infantil, possibilitaria aos envolvidos pensar como ajustar a referida teoria e relacioná-la com as práticas propostas, ou, quiçá, ao final da empreitada se não houver avanços substanciais, optar pela substituição de tal teoria. Pois, teoria e prática não estão em mundos diferentes, considerando que a teoria tem o caráter instrumental, isto é, “retira as teorias do mundo das ideias, coloca-as como coisas deste único mundo que existe e faz delas um instrumento prático” (VEIGA-NETO, 2015, p. 134), ou seja, a teoria como instrumento prático tem a função de auxiliar a prática.

Cabe reafirmar que a intenção não é acolher a teoria adotada como sendo a adequada ao que é proposto no Referencial Curricular ou rejeitá-la, e sim explicitar que, de acordo com a fala das pedagogas a respeito da referida teoria, temos muito pouco sobre sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas colocadas pelos Campos de Experiências. Com relação à aplicabilidade da teoria:

A sua legitimação depende, senão de provas, pelo menos de uma consistente aplicabilidade, que permita avaliar, de maneira representativa e convincente, que determinado postulado produza efeitos como meio de orientação. Essa é uma das condições para que se possa avaliar se uma teoria possui alguma consistência, como procedimento de intervenção na realidade (POOLI, 2014, 8).

Ainda complemento que devem se levar em conta as diferenças configuracionais locais, considerando as características próprias de cada configuração e de sua clientela, uma questão de interdependência, por isso acredito que qualquer teoria escolhida não garante por si só a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. A mudança de uma teoria (Referencial Curricular) não garante mudança empírica. Logo, afirmo que pesquisas sociológicas que relacionem os diversos aspectos de interdependência que se entrelaçam podem ajudar a compreender melhor as configurações e a dinamicidade do processo educativo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, propus-me a fazer uma leitura de modo diferente a partir do meu estranhamento enquanto pedagoga pesquisadora, certamente um dos maiores desafios da minha vida. Ao seguir por esta vereda, precisei me desprender das âncoras, das bases que me produziram enquanto sujeito, nas quais eu acreditava ter estabilidade e confiança do já sabido, do já conhecido. Somente deste modo pude focar e persistir no objetivo da pesquisa: problematizar o Referencial Curricular de São José dos Pinhais como dispositivo de regulação da pré-escola, mais precisamente o recorte dos campos de experiências como material empírico. Mesmo levando em conta as limitações dessa dissertação, agora consigo compreender um pouco melhor a configuração do currículo escolar e seus efeitos sob um modo diferente.

Pensar o currículo em outra perspectiva, colocá-lo sob suspeita, estranhar seus pressupostos os quais o fazem ser visto como natural exigiu-me um deslocamento, e nas palavras de Hardt:

O movimento de olhar de um outro lugar o que antes já estava visto e definido é uma possibilidade de autorreflexão, que permite reconhecer e transgredir alguns limites, desafiando a nós mesmos a aceitar o desafio de saber se podemos pensar diferentemente do que sempre pensávamos, o que certamente nos assegurará a possibilidade de continuar refletindo (HARDT, 2004, p. 11).

Nesta perspectiva, ao experienciar um modo diferente de pensar, desviando-me das tradicionais formas de analisar o discurso pedagógico presente no currículo escolar da Educação Infantil, fiquei exposta e senti a experiência me tocando, me atravessando, senti a dimensão de travessia e do perigo e consegui chegar aqui de um jeito diferente e com possibilidade de continuar refletindo com um pé dentro e outro fora, como diz meu orientador.

Minha reflexão acontece na companhia de Michel Foucault e Norbert Elias e seus pesquisadores. Isso não quer dizer que desconsidero ou desvalorizo outros modos de ler e de analisar a realidade. Como já dito, fiz uma leitura distanciada, tentei tornar estranho o que me era familiar, ou seja, não assumi a lógica interna do que

analisei, nem parti de uma metanarrativa transcendente ao próprio discurso (VEIGA-NETO, 2016).

Reitero que para esta análise foi necessário inserir tanto o Referencial Curricular de São José dos Pinhais como seus dispositivos, Campos de Experiências, na ordem discursiva da pedagogia moderna, partindo do pressuposto que o discurso pedagógico⁸⁸ que configura a organização da educação infantil tem como referência os fundamentos da pedagogia moderna.

Ao evidenciar os propósitos pedagógicos do Referencial Curricular, teci relações com o ideal pansófico de Comenius: *Ensinar tudo a todos* e seus princípios, uma vez que estes ainda se fazem presentes no auxílio do funcionamento da maquinaria escolar na contemporaneidade por meio da homogeneização e da individualização dos sujeitos escolares, de modo que ninguém escape à norma.

Na problematização da criança como centro do processo educativo, ficou evidenciado que, por meio das pedagogias psicológicas, os interesses, as necessidades, gostos e preferências das crianças são capturados para regular suas condutas. Acerca dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças colocados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e presentes no Referencial Curricular, compreendi serem justificáveis devido à Educação precisar firmar seus vínculos aos direitos sociais para ter o reconhecimento na esfera pública e institucional como uma atividade de responsabilidade do Estado, pois isso torna o sujeito infantil um “beneficiário” de tais direitos (BUJES, 2001), e desta forma, ele fica submetido, assujeitado a tais direitos colocados pelos adultos.

Ao empreender a desnaturalização do desenvolvimento integral da criança considerado como natural, espontâneo, evidenciei que o desenvolvimento é pensado, planejado e projetado a fim de produzir determinadas subjetividades. Sinalizei que a distribuição e a organização dos grupos etários é uma forma calculada de controle, de organização das práticas e de produção de saber sobre os sujeitos infantis que, por meio de observações constantes, tornam-se frutos das práticas realizadas nas instituições infantis.

⁸⁸ Discurso pedagógico: opera fixando uma verdade e formas de se aderir a ela, e por meio de seus enunciados produz os sujeitos aos quais fala, isto é, determinados modos de ser estudante/aluno e professor. Este discurso configura o currículo e por meio do currículo adquire *status* de verdade, do que deve ser seguido, cumprido. O currículo produz relações de saber-poder, inclusive é produzido por elas e nelas, operando e articulando jogos de poder e vontades de saber nas escolas com o objetivo de produzir um determinado tipo de sujeito.

No momento em que problematizei as brincadeiras e a vigilância constante, foi ressaltado seu propósito, ou seja, produzir um saber sobre as crianças, o qual será utilizado para atingir os objetivos propostos pelo Referencial Curricular. Ainda, pontuei que a vigilância também acontece entre as crianças, seja para se adequarem ou se aprimorarem ao que é proposto na brincadeira ou para corrigir os colegas. Sob esta lógica, entendo a brincadeira como um sutil instrumento do poder disciplinar e de controle dos sujeitos infantis que serve para orientar tanto os adultos a operarem sobre suas ações, escolhas e práticas, como as próprias crianças a operarem sobre suas ações e sobre as ações dos colegas, visto que as interações e as brincadeiras ocorrem em um determinado espaço e em um determinado tempo, ambos dispostos e controlados pelos adultos.

Quando foi destacada a diferença entre criança e aluno, assinalei a interdição da palavra aluno na Educação Infantil. Contudo, a criança, ao ser institucionalizada, passa a ser aluno, pois é submetida às normas da instituição escolar, ou seja, suas ações são reguladas, disciplinadas e ela terá que aprender a autodisciplinar-se, a autocontrolar-se e a autorregular-se de acordo com o que é validado pela instituição escolar como certo, adequado.

A partir desses pontos, a meu ver, o discurso do Referencial Curricular de São José dos Pinhais está alinhado à ordem discursiva vigente, pois anuncia considerar a criança no centro do processo pedagógico, algo que naturalmente remete à participação efetiva da criança. Entretanto, na realidade, os profissionais continuam a organizar, a conduzir e a regular as práticas pedagógicas a fim de produzir determinados tipos de sujeitos, não sendo diferente de qualquer outro referencial curricular. Em outras palavras, não há uma criação, uma inovação, como anunciado, e com isso não estou afirmando ser algo ruim ou bom, todavia, visto nesta perspectiva, podem-se reconhecer seus limites como qualquer proposta. Em sintonia com Foucault, “nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer” (1995, p. 256). Ou seja, mesmo sendo levado em consideração o grande esforço do grupo de profissionais envolvidos na construção do Referencial Curricular, um empreendimento hercúleo, percebo que as peculiaridades da configuração e suas teias de interdependências da rede municipal de ensino poderiam ter sido mais exploradas, assim o documento “falaria” mais a partir da configuração da educação do município, para além da menção histórica e do discurso dominante, o qual ordena determinados

sentidos a todos, e isso talvez abriria maiores possibilidades para algo novo, de acordo com as próprias nuances dessa configuração. Tratando-se de currículo, são muitas pessoas, muitos fatores envolvidos direta e indiretamente, isto é, trata-se de relações sociais interdependentes. Os conceitos de configurações sociais, processo civilizador e teias humanas de Elias (1990; 2008) auxiliam na compreensão das interdependências, das dinâmicas e dos processos dessas relações. Algo muito produtivo, pois poderia abrir brechas para uma originalidade do Referencial em questão, não completamente livre do que é colocado legalmente, uma vez que temos a compreensão de que nossa liberdade é sempre limitada.

Sinalizo que não foi promovido um espaço pela equipe da SEMED aos profissionais da Educação Infantil (senão todos, sua maioria) para uma discussão sobre as diferenças entre as Orientações Curriculares de 2016 e a proposta de atualização curricular municipal solicitada legalmente em consonância com a Base Nacional Comum Curricular. Uma iniciativa que seria bem pertinente, pois oportunizaria a reflexão dos envolvidos nesse processo sobre o trabalho pedagógico realizado/proposto até então com o que se pretende realizar a partir de tal atualização e, assim, poder-se-ia ver o que realmente seria necessário ser mudado ou atualizado, entretanto, isso não ocorreu e não costuma acontecer, como já visto em outros momentos. Parece que as novas orientações curriculares são as mais apropriadas e o que se tinha antes era inadequado, voltando-se para um pensamento dicotômico e fechando possibilidades de análise do objeto em questão: o currículo, suas práticas. Com o Referencial Curricular do município formalizado, também não ocorreram momentos para os profissionais conhecerem de modo mais consistente o documento, provavelmente o cenário da pandemia de Covid-19 no ano de 2020 foi um dificultador. No momento presente, os estudos e discussões acerca do Referencial Curricular estão acontecendo nas unidades de ensino para a atualização de seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Com relação ao arranjo curricular Campos de experiências, empreendi várias problematizações considerando-o como dispositivo de regulação: governamentalidade. A escolha em especificar a pré-escola é justificada porque as crianças dessa faixa etária (4 e 5 anos) obrigatoriamente devem ser matriculadas e frequentar a Educação Infantil, ou seja, não escapam desse dispositivo de regulação.

A partir da apresentação dos Campos de Experiências, segundo o Referencial Curricular: “algo desafiador”, “um arranjo curricular adequado à educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses”, intentei algumas problematizações como visto no decorrer da análise. Esse arranjo curricular conduz o trabalho pedagógico na Educação Infantil pautado em práticas abertas às iniciativas, aos desejos e às formas próprias das crianças mediadas pelo professor, reverberando o discurso da criança como centro do processo pedagógico. Sob a ótica foucaultiana, tal discurso é compreendido como potente estratégia de governo da infância. Logo, complementei esse raciocínio ao trazer a compreensão das dimensões de pensar, ser e agir como conduta, interpretando-as como práticas de governo que produzem e regulam os sujeitos escolares.

Com relação ao conceito de experiência enfatizado no Referencial Curricular, a experiência “não é um caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode ‘pré-ver’ e nem ‘pré-dizer’” (LARROSA, 2002, p. 28). Diante desse entendimento, indaguei se é possível dividir a experiência por campos e persisto com esta indagação. Em seguida, foi sinalizada a dissonância entre este conceito e o sentido da palavra experiência compreendido na BNCC (2017), que, de acordo com Fochi (2015), se aproxima mais das ideias de John Dewey. Sem a intenção de discutir o melhor conceito ou mais adequado, tomei como referência o conceito de Jorge Larrosa, enfatizado no Referencial Curricular na análise dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos campos de experiências.

Os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento (entendidos como práticas), postos nos cinco Campos de Experiências, foram organizados em dois blocos, o primeiro constituído pelos campos O eu, o outro e nós e Corpo, gestos e movimentos, ambos fortemente ligados à aprendizagem e à fabricação das subjetividades infantis, levando em conta práticas analisadas e caracterizadas de alguma forma como elo entre discurso e prática, dessa forma, foi possível evidenciar operações de governo: através das tecnologias do eu, as crianças se narram, se autoexpressam, se descrevem, se interpretam, se autodecifram, se autoconhecem, elaboram ou reelaboram a reflexão acerca de si mesmas. Ou seja, aprendem um conjunto de princípios e regras (reconhecidos como verdadeiros) para constituírem a experiência de si e aprendem que essas regras fazem parte de um jogo e começam

a jogar esse jogo social complexo, estabelecendo e estruturando a própria identidade baseadas no que é permitido e desejável na configuração escolar/social. Concomitantemente, por meio da presença do poder disciplinar nas práticas (nos objetivos elencados), o corpo da criança é disciplinado, regulado, docilizado, dito de outro modo, são-lhes inculcados determinados hábitos, disposições, atitudes e comportamentos validados em determinado tempo e espaço. Por consequência, esses campos de modo sutil abrangem a experiência do sujeito consigo mesmo, à medida que faz com que cada criança conheça a si mesma e possa agir sobre sua conduta. Dito com outras palavras, esses campos, como parte do currículo escolar, funcionam como uma “máquina de ensinamentos” que opera como dispositivo de governo desses sujeitos que aprendem um conjunto de atitudes, valores e comportamento legitimados pela configuração social.

No segundo bloco, constituído pelos campos: Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempo, quantidades, relações e transformações, nos quais o ensino do conhecimento sistematizado é mais explícito, empreendi várias problematizações, ressaltando as relações de poder-saber, inclusive, em alguns momentos utilizei a obra *A escola da infância* como referência genealógica. Contudo, as relações intrínsecas entre estes campos de experiências e as disciplinas foram pontuadas e evidenciada a presença das disciplinas na educação infantil, que, em meu entendimento, é uma maneira realista de interpretar a organização da educação institucionalizada, na qual a Educação Infantil está inserida. Embora o discurso dos campos de experiências como arranjo curricular proposto pela BNCC pareça omitir ou negar as disciplinas, isso não quer dizer que elas não estejam presentes, pelo contrário, arrisco dizer que elas embasam esses campos de experiências, como observado tanto no texto introdutório de cada campo como nos objetivos propostos pelo eixo do saber e nos campos do primeiro bloco pelo eixo do corpo.

Embora o foco dessa dissertação sejam as práticas pedagógicas a serem realizadas com as crianças, elencadas pelos campos de experiências, não poderia desconsiderar a relação entre os campos de experiência e o professor, uma vez que ele tem papel relevante na efetivação das práticas propostas por esse arranjo curricular. Ao discorrer sobre essa relação, apresentei o rol de estratégias definidas no Referencial Curricular para o trabalho docente, evidenciando também o

governo da docência. Os campos de experiências como arranjo curricular enquanto dispositivo fixado em uma ordem discursiva englobam um conjunto de táticas e estratégias discursivas que prescrevem, organizam de modo específico a fabricação dos sujeitos escolares submetidos a relações de poder e de saber.

Com relação à escolha da Teoria da Complexidade para o Referencial Curricular de São José dos Pinhais, propus pensar sobre algumas questões e, ainda, relacionei tal escolha à questão do poder, presente em todas as relações humanas – uma vez que foi feita por um determinado grupo que fazia parte da Secretaria Municipal de Educação e que àquela ocasião teve o poder desta escolha em detrimento de outros grupos de profissionais lotados nas unidades de ensino. Também vi a importância de empreender atenção à aplicabilidade da referida teoria com as práticas pedagógicas propostas pelos campos de experiências. Tanto a partir do texto do próprio Referencial Curricular como das falas das pedagogas, foi possível perceber um problema de consistência na aplicabilidade de tal teoria nas práticas dos campos de experiências, de modo que pudesse representar e comprovar que seus pressupostos produzam efeitos como meio de orientação, sendo esse um dos fatores para que se possa avaliar se uma teoria é consistente como modo de interferir na realidade (POOLI, 2014).

Ainda complementei que devem ser levadas em conta as diferenças configuracionais locais, considerando as características próprias de cada configuração e de sua clientela, sua interdependência. Nesta direção, acredito que a teoria escolhida, como qualquer outra, por si só não pode garantir a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. A mudança de uma teoria (Referencial Curricular) não garante mudança empírica. Logo, afirmo que as configurações e as teias de interdependências dos indivíduos, sujeitos escolares, precisam ser consideradas. Reiterando, as pesquisas sociológicas que consideram os diversos aspectos de interdependência que se entrelaçam podem ajudar a compreender melhor as configurações e a dinamicidade do processo educativo.

Na acepção foucaultiana do termo, governar é conduzir condutas. Penso que toda problemática instaurada na análise evidenciou que o Referencial Curricular é um poderoso dispositivo que opera por meio do discurso, uma vez que organiza, fabrica, descreve e modela as condutas de crianças e professoras a partir de procedimentos de regulação, controle e disciplinamento dos corpos nas instituições de Educação

Infantil. Arrisco-me a definir o currículo constituído pelos campos de experiências como um dispositivo de governo que conduz por meio do discurso mediante um corpo de conhecimentos validado por um campo de saber que regula, controla e disciplina por meio das práticas os sujeitos escolares. À vista disso, os sujeitos são fabricados pelos discursos, pelas práticas e pela linguagem. Pode-se inferir que as crianças da Educação Infantil são produtos das práticas pensadas pelos adultos para o seu enclausuramento, e por meio dos campos de experiências pode-se observar o quadriculamento disciplinador que envolve a formação do sujeito infantil. Como pudemos ver, o desenvolvimento infantil não é tão natural quanto enfatizado pelo discurso pedagógico, ele é pensado, planejado, calculado e organizado mediante saberes os quais reverberam na fabricação de determinados tipos de individualidades.

Este estudo, ao problematizar o arranjo curricular Campos de experiências com certo deslocamento, pretendeu evidenciar os efeitos, os significados e os sentidos de suas práticas, e, conseqüentemente, sua lógica e sua produtividade. Embora com uma roupagem alinhada à ordem discursiva atual, esse arranjo curricular não deixa de ser configurado por um modo racional e epistemológico entrelaçado a uma racionalidade de ordem social e histórica que, por meio do otimismo pedagógico, é visto como uma garantia para uma melhor educação. Por esse motivo, argumento que os fundamentos da pedagogia moderna ainda estão muito presentes na contemporaneidade. “Mesmo as propostas que se declaram pretensamente como transformadoras da realidade escolar, na realidade, atuam em esferas conjunturais sem modificar as estruturas que configuram os processos de escolarização da modernidade” (POOLI, 2014, p. 7). Ainda, persisto com a indagação: do que era proposto pelas Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil do ano de 2016 para o que é colocado atualmente, será que as crianças sentiram e/ou sentirão essa mudança? Será que foi apenas uma adaptação da Base Nacional Comum Curricular? Aqui se faz necessário abrir um parêntese: considerando a condição de pandemia que estamos vivendo, as crianças, desde março do ano de 2020, deixaram de frequentar o ambiente do CMEI e, em virtude disso, o contato presencial não está ocorrendo, isso com certeza dificulta visualizar a atual proposta do Referencial Curricular para a Educação Infantil na prática dentro do ambiente do CMEI, traduzida no dia a dia, embora adequações estejam sendo feitas nas propostas enviadas quinzenalmente às crianças. Entretanto, pelo texto do Referencial Curricular,

é possível inferir que as práticas propostas não se diferem muito do que já se realizava a partir das Orientações Municipais Curriculares (2016).

Diante do que foi evidenciado nesta pesquisa, acredito ter possibilitado um alargamento na compreensão do currículo como dispositivo de governamentalidade, ou seja, compreender um pouco melhor como somos constituídos enquanto sujeitos, como nos tornamos o que somos e o que estamos fazendo de nós. Isso possibilita visualizar espaços de liberdade ou margens de manobra em que práticas diferentes podem ser pensadas. Acredito ser algo muito bem-vindo, principalmente neste momento em que os profissionais das unidades da rede de ensino municipal estão atualizando seus projetos políticos pedagógicos: que sejam aproveitados esses espaços de liberdade, essas margens de manobra considerando suas configurações locais para além da réplica do Referencial Curricular do município. Já que este foi feito apenas por adultos, talvez possibilitar a participação das crianças na atualização de seus PPPs seja realmente algo novo na prática. Assim, de certo modo, às crianças, de fato, será possibilitada uma experiência singular, irrepetível enfatizada no próprio Referencial Curricular de São José dos Pinhais, mesmo de modo limitado, pois “para vivermos como sujeitos modernos temos de internalizar e automatizar contrições, as contenções, as regulações, as limitações de que a sociedade necessita” (VEIGA-NETO, 1996, p. 173).

Com a necessidade de finalizar esta dissertação, ainda com inquietações sobre a problemática exposta, trago Elias (2012) para nos ajudar a refletir sobre a educação das crianças:

Apesar do crescente volume de bibliografia sobre o tema, em muitos sentidos, não sabemos como ajudá-las a viver o incontornável processo civilizador individual, pelo qual cada um transforma-se em adulto, sem que suas possibilidades de gozo e alegria se deteriore. Contudo, esse descobrimento das crianças, certamente, não se limita a um progresso do conhecimento sobre a infância e da compreensão sobre elas. Trata-se de algo a mais. Talvez, se pudesse denominar como uma necessidade que as crianças têm de viver, em muitos sentidos, distinta do modo de vida dos adultos, apesar da sua interdependência com estes (ELIAS, 2012, p. 469).

Mesmo diante de expressiva bibliografia acerca da educação das crianças, é necessário recuar e problematizar o que nos é apresentado como verdades, estas advindas dos discursos de diversas áreas que insistem em prescrever modos de ser

criança construindo “para elas uma posição de sujeito ideal, um sujeito universal [...]” (BUJES, 2000, p. 65), como o presente estudo procurou mostrar de modo processual e, a partir dele, afirmo que para se pensar em qualquer mudança é necessário compreender como as coisas funcionam e não apenas confirmá-las. Espero que o esforço que empreendi até aqui possibilite, de alguma maneira, a abertura para esse *algo a mais*, buscando novas perspectivas, outros caminhos, uma nova trajetória para a educação das e com as crianças.

REFERÊNCIAS

ACORSI, R. Tenho 25 alunos e 5 inclusões. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. **Inclusão escolar - Conjunto de práticas que governam**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. ISBN 9788575264270.

ÁLVAREZ-URÍA, F. Microfísica da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 21, n. 2, jul-dez 1996. 31-42. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71610/40618>>. Acesso em: Novembro 2020.

ALVES, A. Repensando o papel do professor como agente transformador: parresia, cuidado de si e ética na formação de professores. **pro-posições**, Campinas, 28, n. 1, jan/abr 2017. 193-212. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000100193&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 15 Janeiro 2021.

AQUINO, J. G.; RIBEIRO, C. R. Processos de Governamentalização e a Atualidade Educacional: a liberdade como eixo problematizador. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 34, n. 2, mai-ago 2009. 57-71.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2ª. ed. Guanabara: LTC, 1981. ISBN 978-85-2161-347-3.

AUGUSTO, S. D. O. A linguagem linguagem escrita e as crianças - superando mitos na educação infantil. **Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores**, São Paulo, 1, 2011. 121-134. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337954/1/caderno-formacao-pedagogia_8.pdf>. Acesso em: 18 Dezembro 2020.

AZEVEDO, S. D. R. D. Formação discursiva e discurso em Michel Foucault. **Revista Filogênese – Revista Eletrônica de Pesquisa na Graduação em Filosofia da UNESP**, Marília, v. 6, n. 2, p. 148-162, 2013. ISSN 1984-1159. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/saraazevedo.pdf>>. Acesso em: Outubro 2020.

BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, Novembro 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6790-alinguagemescrita&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 Novembro 2020.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. D. F. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para**

inventar um currículo de educação infantil brasileiro. 1ª. ed. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 185-198. ISBN 978-85-6444-030-2.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. 210 p. ISBN 978-85-7110-969-8.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente : Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata**. Câmara dos Deputados. Brasília, p. 207. 1990. (978-85-736-5984-9).

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. I, 1998. 101 p.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília. 1999.

BRASIL. **LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006**. Brasília. 2006.

BRASIL. LEI Nº 11.769/2008 art. 26, Brasília, 18 Agosto 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009, 11 de novembro de 2009 - Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, p. Distrito Federal. 2009.

BRASIL. **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013**. Brasília. 2013.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Secretaria de Editoração e Publicações, 2017. 115 p. ISBN 978-85-7018-885-4. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf>. Acesso em: Agosto 2019. Conteúdo: Lei nº 8.069/1990.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Currículo: conhecimento e cultura. **Salto para o futuro - TV Escola**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 2-35, Abril 2009. ISSN 1982-0283. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012193.pdf>>. Acesso em: Agosto 2019.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: [s.n.], 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: Agosto 2019. Conteúdo: Lei nº 9.394/1996.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil - 1 Introdução**. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1998. 101 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: Agosto 2019.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 20/2009**. Brasília: [s.n.], 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: Agosto 2019. PROCESSO Nº: 23001.000038/2009-14.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, v. 1, 2010. 36 p. ISBN 978-85-7783-048-0. Disponível em: <<https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: Agosto 2019.

BUJES, M. I. E. **Infância e Maquinarias**. Porto Alegre: UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001. 259 p. Tese de doutorado em educação.

BUJES, M. I. E. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emilia. **Educação em Revista**, Minas Gerais, v. 48, p. 101-123, Dezembro 2008. ISSN 1982-6621. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000200006&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: Dezembro 2020.

BUJES, M. I. E. Infância e Risco. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 35, n. 3, Set-Dez 2010a. 157-174. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13079/10272>>.

BUJES, M. I. E. Políticas sociais, capital humano e infância em tempos neoliberais. In: RESENDE, H. D. **Michel Foucault o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BUJES, M. I. E.; ROSA, J. D. M. Por que os projetos de trabalho como estratégias pedagógicas interessam às políticas de cunho neoliberal? **Notandum**, São Paulo/Porto, v. XVIII, n. 37, p. 165-181, Jan-Abr 2015. ISSN 1516-5477. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand37/11%20Maria%20Isabel%20Edelwiss%20Bujes%20e%20Jaqueline%20de%20Menezes%20Rosa.pdf>>. Acesso em: Agosto 2019.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. Edição Especial, p. 11-21, Jul-Dez 1999. ISSN 0102-5473.

CHIQUITO, R. S. **Infância, didática, salvacionismo**: implicações em torno da arte de ensinar em Comenius. São Paulo: USP - Universidade de São Paulo, 2014. 152 p. Tese de Doutorado.

CME - CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação CME/SJP Nº 17/2020 - São José dos Pinhais**. São José dos Pinhais, p. 6. 2020.

COMENIUS, J. A. **A escola da infância**. Tradução de Wojciech Andrzej Kulesza. São Paulo: Unesp, 2011. 120 p. ISBN 978-85-3930-137-9.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 4ª. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. 390 p. ISBN 978-85-7827-480-1.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 02/2008**. Secretaria de Municipal de Educação. São José dos Pinhais. 2008. Dispõe sobre Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino.

COSTA, M. V. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. 176 p. ISBN 978-85-865-8445-9.

DELEUZE, G. **Foucault**. [S.l.]: Brasiliense, 1991. 144 p. ISBN 978-85-111-2050-9.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. 1ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. 648 p. ISBN 978-85-6163-554-1.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar Nascimento. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010b. ISBN 978-8532639363.

DORNELLES, L. V.; MARQUES, C. M. Mas o que é infância? – atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 289-298, Maio 2015. ISSN 1981-2582. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/ojs/index.php/faced/article/view/19601>>. Acesso em: Agosto 2019.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**: Uma História dos Costumes. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, v. 1, 1990. 264 p. ISBN 978-85-7110-106-7. Apresentação: Renato Janine Ribeiro.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**: Formação do Estado e Civilização. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, v. 2, 1993. 211 p. ISBN 978-85-7110-257-6.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, v. 1, 1994. 200 p. ISBN 978-85-7110-278-1.

ELIAS, N. **A Sociedade de Corte**: Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Tradução de Pedro Süsserkind. Rio de Janeiro: Zahar, v. 1, 2001. 311 p. ISBN 978-85-7110-615-4.

ELIAS, N. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Zahar, v. 1, 2001. 166 p. ISBN 978-85-3780-602-9.

ELIAS, N. **Teoria Simbólica**. Oeiras: Celta, 2002. ISBN 978-9728027186.

ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. Rio de Janeiro: Edições 70, 2008. 208 p. ISBN 978-97-2441-486-7.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador: Uma História dos Costumes**. Tradução de Ruy Jungmann. 2º. ed. Rio de Janeiro: Zahar, v. 1, 2011. 262 p. ISBN 978-85-7110-106-7.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, v. 1, 2000. 224 p. ISBN 978-85-7110-547-8.

FIMYAR, O. Governamentalidade como Ferramenta Conceitual na Pesquisa de Políticas Educacionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 34, n. 2, Maio - Agosto 2009. 35-56. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8308>>. Acesso em: Agosto 2019.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Novembro 2001. 197-223. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: Abril 2020.

FOCHI, P. S. Inventário da experiência em Dewey. In: REDIN, M. M.; GOMES, M. Q.; FOCHI, P. S. **Infância e educação infantil**. São Leopoldo: Unisinos, 2013. Cap. 3, p. 25-32. ISBN 978-85-7431-584-3.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. D. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. 1ª. ed. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 221-232. ISBN 978-85-6444-030-2.

FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 17º. ed. Rio de Janeiro: Graal, v. 1, 1982. 295 p. ISBN 978-85-7038-019-7.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 34ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 262 p. ISBN 978-85-3260-508-5.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª. ed. Rio de Janeiro: Graal, v. 1, 1988. 149 p. Série História da Sexualidade.

FOUCAULT, M. Genealogia e poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 167-177. ISBN 978-85-7038-019-7.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, M. Est-il donc important de penser? In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits IV (1980-1988)**. Paris: Gallimard, 1994. p. 178-182.

FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica - Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996. ISBN 85-5-01359-2. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Graal, v. 2, 1998. 231 p. ISBN 84-0668 301.41701. Série História da Sexualidade.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. ISBN 85-336-0997-3. Coleção Tópicos.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. Estratégia, poder-saber. In: MOTTA, M. B. D. **Ditos & Escritos IV**. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, v. IV, 2003.

FOUCAULT, M. Poder e saber. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IV: estratégia poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b. p. 224-240.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 20ª. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004a. ISBN 978-85-7038-019-7.

FOUCAULT, M. Estratégia, poder-saber. In: MOTTA, M. B. D. **Ditos & Escritos IV**. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, v. 4, 2006. p. 396. ISBN 978-85-2108-396-6.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 238 p. ISBN 978-85-2180-344-7.

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 26ª. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008. p. 243-276.

FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica - Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. ISBN 978-85-2180-475-8.

FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos IX - Genealogia da Ética Subjetividade e Sexualidade**. Tradução de Abner Chiquieri. [S.l.]: Forense Universitária, v. IX, 2014. 368 p. ISBN 978-85-3093-749-2.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GROS, F. A propósito de A hermenêutica do sujeito. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, 2, 2012. 316-330. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41569/28838>>. Acesso em: 5 Janeiro 2021. Departamento de Psicologia Social e Institucional/UERJ.

GVIRTZ, S.; PALAMIDESSI, M. **El ABC de la tarea docente: currículum y Enseñanza**. 1ª. ed. Buenos Aires: Aique, 1998. 180 p. ISBN 978-95-070-1497-0.

HALL, S. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016. 260 p. ISBN 978-85-8006-195-6. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu.

HAMELINE, D. **Édouard Claparède**. Tradução de Elaine Terezinha Dal Mas Dias e Izabel Petraglia. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. 148 p. ISBN 978-85-7019-561-6. Coleção Educadores.

HARDT, L. S. **Os fios que tecem a docência**. UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 257. 2004. Tese Doutorado apresentada à UFRGS/Faculdade de Educação.

HARDT, L. S. Filosofia da educação e pesquisa educacional - Diálogos com Nietzsche. **XI ANPED SUL**, Curitiba, 24-27 Julho 2016. Eixo 12, 01-13. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-12-Filosofia-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-2.pdf>>. Acesso em: Janeiro 2020. Eixo 12 Filosofia da Educação.

HORN, C. I. Documentação Pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor designer, São Leopoldo, 2017. 263. Tese (doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

KACIA, C. D. **A educação nas múltiplas linguagens da artes**. 1ª. ed. Curitiba: Appis, 2016.

KLEIN, R. R. Reprovação escolar: prática que governa. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 149. ISBN 978-85-7526-427-0.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, 18, n. 60, Dezembro 1997. 15-35. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000300002&lng=pt&nrm=iso&tling=pt>. Acesso em: 18 Nov 2020.

KUHN, R.; CUNHA, A. C.; COSTA, A. R. **O governo dos corpos das crianças e a supressão da liberdade para brincar e se movimentar na educação de infância.** III Coloquio Internacional de Ciências Sociais da Educação. Infância(s) e juventude(s) na educação contemporânea. Braga/Pt: Universidade Moinho. 2018. p. 01-08.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação.** Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Janeiro 2002. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: Novembro 2020. Tradução de João Wanderley Geraldi - Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística.

LARROSA, J. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. ISBN 978-85-8217-437-1. Coleção Educação: Experiência e Sentido.

MARÍN-DÍAZ, D. L. Morte da Infância Moderna ou Construção da Quimera Infantil? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, Set-Dez 2010. 193-211.

MARÍN-DÍAZ, D. L. Natureza infantil e governamentalidade liberal. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, 11, n. 1, Jan-Jun 2011. 104-120. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/marin.pdf>>. Acesso em: Agosto 2019.

MARÍN-DÍAZ, D. L.; NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. O efeito educacional em Foucault. O governo, uma questão pedagógica? **Pro-Posições**, Campinas, 25, n. 2, mai-ago 2014. 47-65. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000200003>>. Acesso em: Dez 2019.

MARSHALL, J. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, M. A.; BRESLEY, T. **Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional.** 1ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. ISBN 978-85-363-1406-8.

MARTINEAU, S. Jean-Jacques Rousseau - O Copérnico da pedagogia. In: GAUTHIER, C.; TARDIFF, M. **A pedagogia:** Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 72-149. ISBN 978-85-326-2426-0.

MARZOLA, N. Para uma teoria da mudança educacional. In: VEIGA-NETO, A. **Crítica pós-estruturalista e educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 185-210.

MINAYO, M. C. D. S. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995. 21-22 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. 1ª. ed. Brasília: MEC/SEB, v. 4, 2016. 120 p. ISBN 978-85-778-321-25.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular - Educação Infantil**. Brasília: [s.n.], v. 1, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: Novembro 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil**. São Paulo: Fundação Santilhana, 2018. ISBN 978-85-63489-41-8. Texto Final: Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: [s.n.], v. 3, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 10 Junho 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil - 2 Formação Pessoal e Social**. Brasília: MEC/SEF, v. 2, 1998. 85 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: Agosto 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil - 3 Conhecimento de Mundo**. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998. 253 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: Agosto 2019.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder: conformação da pedagogia moderna**. Bragança Paulista: Universidade de São Francisco, 2001. 200 p. ISBN 978-85-8696-515-9.

NARODOWSKI, M. **Comenius & a Educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 112 p. ISBN 978-85-7526-026-5. Coleção Pensadores & educação.

NIETZSCHE, F. **Assim Falava Zaratustra. Um livro para todos e para ninguém**. Tradução de Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2007.

NIETZSCHE, F. **Humano, demasiado humano: Um livro para espíritos livres**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v. 1, 2011. 230 p. ISBN 978-85-8086-407-6.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 272 p. ISBN 978-85-7526-566-6. Coleção Estudos Foucaultianos.

OLIVEIRA, A. F. Do fato à interpretação a partir do pensamento de Nietzsche. **Revista Eletrônica do Grupo PET - Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João del-Rei**, São João del-Rei, n. IV, Jan-Dez 2008.

OLIVEIRA, M. L. D. **O protagonismo das crianças**: diálogo entre conceitos e práticas que organizam a Educação Infantil. Curitiba: [s.n.]. 2020. p. 116. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação.

OLIVEIRA, Z. D. M. R. D. A construção da base nacional comum curricular para a educação infantil. **Anped**, São Luiz, n. 38^a, 01-05 Outubro 2017. GT07 - Educação de Crianças de 0 a 06 anos. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalhoencom_38anped_2017_gt07_textozilma.pdf>. Acesso em: Agosto 2019.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Assembléia das Nações Unidas. Genebra: [s.n.]. 1959.

PAGNI, P. A. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. **Experiência, educação e contemporaneidade**, Marília, Agosto 2010. 15-33. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/poeisis.pdf>>. Acesso em: 07 Janeiro 2021.

PETERS, M. A.; BESLEY, T.; COLABORADORES. **Por que Foucault?** Tradução de Vinicius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008. ISBN 978-0-8204-7890-6.

PIAGET, J. The significance of John Amos Comenius at the present time. In: UNESCO **John Amos Comenius on Education**. Paris: Unesco, 1957. p. 09-10. (Introdução a uma coletânea de textos de Comenius publicada pela UNESCO em 1957).

POOLI, J. P. Decifra-me ou te devoro: a excelência do objeto pela construção do argumento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 23, n. 2, Jul-Dez 1998. 95-108.

POOLI, J. P. A filosofia da educação e a maquinaria escolar: entre discursos e práticas. **ANPED Sul**, Florianópolis, n. 10^a, p. 01-13, Outubro 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1374-0.pdf>. Acesso em: Outubro 2020.

POOLI, J. P. **A problematização e os estudos configuracionais: perspectivas de investigação**. Curitiba. 2020. (Texto de trabalho em sala de aula).

POOLI, J. P.; COSTA, M. R. D. A criança e o mundo social: para uma reconfiguração do conceito de infância. **V Anped Sul**, Curitiba, 1, 2004. 1-11. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.

POOLI, J. P.; FERREIRA, V. M. R. Pedagogos construindo suas identidades: entre adscrição e escolhas. **Educar em Revista - Dossiê os sentidos de ser pedagogo**, Curitiba, 1, n. 1, Junho 2017. 19-37.

POPKEWITZ, T. S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, T. T. D. **O Sujeito da educação: Estudos Foucaultianos**. 2º. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-210. ISBN 978-85-3261-317-2.

RESENDE, H. Notas sobre modernidade, pedagogia e infância a partir de Michel Foucault. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, 12, n. 1, jul-dez 2010. 242-255. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/851>>. Acesso em: 21 Setembro 2020.

RESENDE, H. D. A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade. In: RESENDE, H. D. **Michel Foucault: O governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 127-140. ISBN 978-85-8217-284-1. Coleção Estudos Foucaultianos.

RIBEIRO, P. C. D. S. **A educação e as configurações das infâncias na periferia urbana**. Dissertação de mestrado. Curitiba: [s.n.]. 2019. p. 140. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação.

ROSE, N. Governamentalidade, 'Sociedade Liberal Avançada' e Saúde: diálogos com Nikolas Rose (Parte 1). **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, 19, n. 54, Jul-Set 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832015000300647#:~:text=N%C3%B3s%20usamos%20o%20termo%20tecnologia,em%20dire%C3%A7%C3%A3o%20a%20determinados%20objetivos.>. Acesso em: Outubro 2020.

ROTERODAMUM, E. **De Civilitate Morvm Pverilium**. [S.l.]: [s.n.], 1532.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3ª. ed. São Paulo: Difel, 1979. 421 p.

SÁ, R. A. D. Pedagogia e complexidade: diálogos preliminares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, n. 32, p. 57-73, Agosto 2008. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000200006&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 25 Novembro 2020.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005. 216 p. ISBN 978-85-3630-318-5.

SAMPAIO, M. D. M. F.; GALIAN, C. V. A. Norbert Elias e o conhecimento: contribuições para o debate sobre currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 132-157, Jan-Mar 2016. ISSN 1980-5314. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053143514>>. Acesso em: Agosto 2019.

SANTOS, S. V. S. D. Currículo da educação infantil - Considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 01-31, Julho 2018. ISSN 1982-6621.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Decreto Municipal Nº 227/2001**. Prefeitura Municipal. São José dos Pinhais. 2001.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **LEI Nº 1663, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2010 - Estabelece o Programa de Aquisição de Vagas Para a Educação Infantil**. Secretária Municipal de Educação. São José dos Pinhais. 2010.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Decreto Municipal Nº 3.726/2020**. Prefeitura Municipal. São José dos Pinhais, p. 5. 2020. (Edição 579, Ano 3).

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS; PREFEITURA MUNICIPAL. **Referencial Curricular de São José dos Pinhais 2019**. Secretaria Municipal de Educação. São José dos Pinhais, p. 886. 2019. Versão ainda não publicada.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS; SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil**. São José dos Pinhais: [s.n.], 2015. 205 p.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As Crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 9-30. ISBN 978-97-2973-231-7.

SCHULCHASKI, D. Y. D. A. **O discurso da formação continuada na educação infantil das escolas de Curitiba no período de 2014 a 2016: um novo campo de possibilidades**. Curitiba: [s.n.]. 2019. p. 107. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação.

SEED - SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Referencial Curricular do Paraná**. Curitiba: SEED/PR, 2018. 893 p. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf>. Acesso em: 21 Novembro 2020.

SILVA, M. M. E. et al. NORBERT ELIAS E MICHEL FOUCAULT - APONTAMENTOS PARA UMA TEMATIZAÇÃO RELACIONAL DA NOÇÃO DE PODER. **INTERthesis**, Florianópolis, 11, n. 1ª, jan-jun 2014. 254-275. Disponível em: <https://www.academia.edu/7673898/NORBERT_ELIAS_E_MICHEL_FOUCAULT_A_PONTAMENTOS_PARA_UMA_TEMATIZA%C3%87%C3%83O_RELACIONAL_DA_NO%C3%87%C3%83O_DE_PODER>.

SILVA, T. T. D. **Documentos de identidade**: Uma Introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 156 p. ISBN 978-85-8658-344-5.

SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. Sociedade da aprendizagem e governamentalidade: uma introdução. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 121-136, Jan-Jun 2011. ISSN 1645-1384. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/simons-masschelein.pdf>. Acesso em: 23 Novembro 2020.

TEMPLE, G. C. **Acontecimento, poder e resistência em Michel Foucault**. Cruz das Almas: UFRB, 2013. 209 p.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar - Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. **A Escola Básica na Virada do Século**: Cultura, Política e Currículo. Tradução de Jandira O. Fraga. São Paulo: Cortez, v. 1, 1999. p. 73-106. ISBN 978-85-2490-6251. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0038/4452/VARELA__Julia._categorias_espa_o-temporais_e_socializa__o_escolar.pdf. Acesso em: Agosto 2019.

VARELA, J.; ALVAREZ-URÍA, F. **Arqueologia de la escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991. 304 p. ISBN 978-84-7731-070-9.

VARELA, J.; ALVAREZ-URÍA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, A. **A ordem das disciplinas**. Porto Alegre: UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996. 344 p. Tese (Doutorado em Educação).

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; BRANCO, G. C. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217. ISBN 978-85-8593-641-9.

VEIGA-NETO, A. Espacios que producen. In: GVIRTZ, S. **Textos para repensar el día a día escolar**: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. 1ª. ed. Buenos Aires: Santillana, 2000b. Cap. 8, p. 195-212. ISBN 950-46-0835-8. Série Saberes clave para educadores.

VEIGA-NETO, A. Espacios que producen. In: GVIRTZ, S. **Textos para repensar el día a día escolar**: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Buenos Aires: Santillana, 2000b. p. 195-212. ISBN 9504608388, 9789504608387.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, Agosto 2002. 163-186. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf>. Acesso em: 19 Abril 2019.

VEIGA-NETO, A. Coisas do Governo. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 13-34.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 163-186, Agosto 2002b. ISSN 1678-4626. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf>>. Acesso em: Agosto 2019.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, Mai-Ago 2003. 05-15. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf>>. Acesso em: Dezembro 2019.

VEIGA-NETO, A. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, C. M.; SILVA, L. D. D.; POLENZ, T. **Pedagogia em Conexão**. 1ª. ed. Canoas: Ulbra, 2004. p. 65-83. ISBN 978-85-7528-104-8.

VEIGA-NETO, A. **Currículo e cotidiano escolar: novos desafios**. II Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos. Rio de Janeiro: UFF - Universidade Federal Fluminense. 2008. Congresso.

VEIGA-NETO, A. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD - Educ. Tem. Digital**, Campinas, 12, n. 1, jul/dez 2010. 147-166.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, 17, n. 50, mai-ago 2012. 267-492. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/118331/000947439.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: Novembro 2020.

VEIGA-NETO, A. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. 1ª. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-175. ISBN 978-85-8042-776-9.

VEIGA-NETO, A. Anotações sobre as Relações entre Teoria e Prática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, 20, n. 1, Mar-Jun 2015. 113-140.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 160 p. ISBN 978-85-7526-105-7.

VEIGA-NETO, A. Por que governar a infância? In: RESENDE, H. D. **Michel Foucault: O governo da infância**. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. Cap. 3, p. 49-56. ISBN 978-85-8217-284-1. Coleção Estudos Foucautianos.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, 28, n. 100, Outubro 2007. 947-963. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>>. Acesso em: Novembro 2020.

VIÑAO, A. F.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 152 p. ISBN 85-7490-105-9.

APÊNDICE 1 – Carta convite

É com satisfação que convidamos você, profissional da Educação Infantil, para participar da pesquisa **O CURRÍCULO ESCOLAR E SUAS CONFIGURAÇÕES NA PRÉ-ESCOLA**, desenvolvida na Linha de pesquisa Teorias e Práticas de Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática Ensino da Universidade Federal do Paraná - UFPR.

A participação é voluntária e acontecerá por meio de entrevista semiestruturada. Todos os dados coletados são confidenciais e serão utilizados somente para fins de análise. A identidade dos participantes será preservada e a identificação no estudo ocorrerá por meio de códigos ou codinomes.

Desde já, agradecemos sua disponibilidade e atenção!

Pesquisadores:

Prof.º Dr. João Paulo Pooli – jpooli55@gmail.com

Mestranda Anne Patricia Góes – annegoes2015@gmail.com

Março/2020

APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Pedagoga do CMEI: _____

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada **O CURRÍCULO ESCOLAR E SUAS CONFIGURAÇÕES NA PRÉ-ESCOLA** desenvolvida pela pesquisadora Anne Patricia Góes, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Do Paraná – UFPR, sob a orientação do Prof. Dr. João Paulo Pooli. Esta pesquisa tem como objetivo alargar a compreensão sobre o currículo na educação infantil na Rede Municipal de São José dos Pinhais. Justifica-se a importância desta temática para ampliar os conhecimentos sobre o currículo. Na metodologia será analisado o discurso das pedagogas e das professoras sobre o currículo.

Os dados empíricos produzidos serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, garantindo o sigilo nominal, não identificando o CMEI nem as participantes envolvidas.

Desta forma, a pesquisadora assume com as participantes os seguintes compromissos:

1. De que as identidades das participantes serão mantidas em sigilo, ou seja; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato das participantes em quaisquer momentos que impliquem a divulgação da pesquisa.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados serão apresentados às participantes, pois esse retorno permite que tenham ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou estigmatização das pessoas envolvidas.
4. Do caráter voluntário de consentimento, caso a participante queira desistir desta pesquisa isso poderá acontecer a qualquer momento.
5. De que as participantes não terão nenhum tipo de despesa para participarem da pesquisa, bem como nada lhes será pago pela participação.

6. Da garantia que as participantes poderão receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos relacionados à pesquisa, por meio do e-mail: annegoes2015@gmail.com ou pelo telefone (41) 99931.5980.
7. Este termo será assinado em duas vias, ficando em poder da participante e a outra com a pesquisadora responsável.

Portanto, eu, _____ na condição de pedagoga, autorizo a utilização dos dados produzidos por mim para fins de pesquisa. Estou ciente que este tipo de pesquisa exige uma apresentação dos resultados, por isso autorizo a divulgação para fins exclusivos de publicação, divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

São José dos Pinhais, _____, de _____ de 2020.

Assinatura da Participante: _____

Nome da Pesquisadora: Anne Patricia Góes

Assinatura da Pesquisadora _____

APÊNDICE 3 – Instrumento de Pesquisa

Instrumento para a produção de dados: narrativas das profissionais

Esse instrumento é uma aproximação de uma temática bem pertinente à realidade frente à atualização do Referencial Curricular Municipal de São José dos Pinhais em consonância com a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC-EI), bem como da Proposta Pedagógica dos CMEIs: o currículo. As respostas podem ser amplas, pouco formais, são bem-vindas as extrapolações das definições: o “isso e aquilo e mais aquilo”, o importante é o seu entendimento, a sua visão da sua realidade a respeito do está sendo perguntado. Deste modo, as respostas que vão além do que costumamos ler pode ser muito interessante para a ampliação do que se entende por currículo na educação infantil – pré-escola.

O objetivo aqui é traçar linhas para compreender as configurações (constituição) do currículo escolar que orientam as práticas pedagógicas da pré-escola nos centros de educação infantil no município de São José dos Pinhais.

Esses dados serão utilizados numa pesquisa acadêmica. Por esse motivo, certos critérios serão rigorosamente mantidos, tais como: sigilo, preservação da identidade de quem responde, fidelidade às respostas, como já explicado e firmado esse compromisso por meio do Termo de Compromisso livre e Esclarecido (TCLE).

Desde já agradeço a sua colaboração e empenho.

Anne Patricia Góes.

Questionário

1. Na sua visão, o que você considera de maior importância no currículo que tem relação direta com seu trabalho? Tal (is) elementos você encontra no currículo a partir da Base Nacional Comum curricular (BNCC-EI)?
2. Você já iniciou a atualização da proposta pedagógica no seu CMEI? Se já iniciou tem encontrado alguma dificuldade na adaptação do currículo em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EI)? Caso não tenha iniciado, como pensa em fazer a partir do Referencial Curricular Municipal já disponível? E ao seu ver qual seria o benefício da Teoria da Complexidade para efetivar esta transposição?